ROK VIII 1937 Nr 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

WARSZAWA
Redakcja i Administracja: Chmielna 58
Wydawca: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
Konto P. K. O. 21.442 3.099

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem

TREŚĆ NUMERU 3—4

KOMITET REDAKCYJNY.

Warunki prenumeraty: rocznie 8.— zł.

półrocznie 4.— „

Cena pojedyńczego numeru . . . 2.— „

Drukarnia Wzorowa, Warszawa, Długa 20. telefon 11-16 60.

ROK VIII 1937 Nr 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Ks. MIECZYSŁAW DYBOWSKI.

O ENERGICZNYM POSTANOWIENIU

Nie wszystkie postanowienia codziennego życia są jednakowe; jedne z nich robimy z pewnym naciskiem, z energią, i uważamy jako mocne, przy innych postanowieniach tych przeżyć nie posiadamy. Już dziecko chodzące do szkoły nieraz mówi po uzyskaniu niedostatecznego stopnia: „Postanawiam sobie mocno w przyszłym półroczu z tego przedmiotu dobrze się uczyć". Dorośli zaś ludzie, np. po nieudanej i niemiłej wizycie nieraz mówią: „Mocno postanawiam sobie już w tym domu więcej nie bywać, choćby mię najusilniej zapraszano".

Czy takie mocne postanowienie coś więcej znaczy i daje lepsze skutki niż postanowienie zwyczajne? Jedni uważają, że tak jest, wierzą w skuteczność energicznego postanowienia, myśląc, że wystarczy umieć mocno postanowić a skutek będzie dodatni, czyn pożądany nastąpi, czyli kładą wielki nacisk na energię samego postanowienia. Tak czyni N. Ach. Inni przeciwnie uważają, że tylko wartość decydującego motywu, siła związanego z nim uczucia, przywiązanie do celu może dać pozytywne skutki; siła zaś postanowienia na nic się nie przydaje, owszem nawet szkodzi, gdyż jest nieużytecznym wyładowaniem energii. Gdy motyw wysuwany przez działającą osobę nie może zwyciężyć, bo jest uczuciowo niepociągający a cel małowartościowy, wtedy uciekamy się do namiastki decyzji, którą jest energiczne postanowienie. Tak sądzi Lewin, który cytuje następujące zdanie Wilde'a (Dorian Grey): „Dobre postanowienia to bezużyteczne próby wdzierania się w prawa

przyrody; pochodzą one z próżności, a wynikiem ich jest całkowite zero" [1]).

Celem obecnej pracy jest próba odpowiedzi na pytania:

I. Czy robienie postanowienia jako środka wzmocnienia woli a przez to i wzmocnienia wyczynów życiowych jest pożyteczne?

II. Czy energiczne (silne, mocne) postanowienie jest bardziej wartościowe ze względu na wynik niż każde inne nie posiadające tych cech, np. słabe lub średniej siły?

I. Pewnym rodzajem aktu woli obok aktu prostego, decyzji (aktu poprzedzonego wyborem jednej z alternatyw) i aktu uwagi dowolnej jest postanowienie. Ach mówi o nim, że jest to decyzja woli nie wykonana natychmiast lecz przeniesiona na czas późniejszy [2]).

By zdecydować, czy postanowienie jest pożyteczne, trzeba odpowiedzieć na pytanie, czym się posługują w działaniu na dystans jednostki nie korzystające z postanowień lub używające ich rzadko w swym życiu. Badania autora artykułu jak i badania Acha wyróżniają obok postanowienia zamiar. Postanowienie według Acha jest energicznym aktem woli, a zamiar takim nie jest. Cechą wyróżniającą postanowienie jest t. zw. moment aktualny: przeżycie „chcę", „muszę" lub inne podobne oraz moment poglądowy, wrażenie napięcia. Gdy moment aktualny jest nieobecny, nie ma żadnego aktu woli (jednego z czterech wyżej wymienionych rodzai aktu woli); gdy moment poglądowy jest nieobecny, aktualny zaś obecny, zaistnieje decyzja lecz nie postanowienie; przy istnieniu momentu aktualnego i osłabieniu poglądowego otrzymamy postanowienie słabej lub średniej siły.

Ponieważ moment aktualny nie zawsze występuje dość wyraźnie w świadomości, nie zawsze można zdecydować, czy pewne przeżycie jest postanowieniem, czy też zamiarem [3]).

Dla określenia pożyteczności postanowień w działaniu przeprowadzono badania na 38 studentach (26 kobiet i 12 mężczyzn)

---

[1]) K. Lewin. Vorsatz Wille und Bedürfnis, Berlin, 1926, str. 57.

[2]) N. Ach. Über den Willensakt und das Temperament, Leipzig, 1910, str. 247.

[3]) M. Dybowski. Resolution and its role in activity. Kwartalnik Psychologiczny. VIII, 1936, str. 337 — 356.

Uniwersytetu Wileńskiego w roku akademickim 1934/35 — oraz na 34 studentach (20 kobiet i 14 mężczyzn) Uniwersytetu Poznańskiego w 1936/37 roku. Na pytanie kwestionariusza, czy badana osoba robi postanowienia (pytanie 3. Czy masz zwyczaj wiązać się postanowieniami na bliższą lub dalszą przyszłość i w jakich sprawach?) [4]), uzyskano odpowiedzi zebrane i przedstawione na tablicy 1. Zestawienie cyfr podanych na tablicy pozwala wy-

	Ilość osób	Robi post.	Średn SD	Nie robi post.	Średn. SD
Uniwers. Wil. .	38	35	15,7	3	13,3
Uniwers. Pozn.	34	33	17	1	11
Uczen. gimn. .	267	264	15	3	14,2

Tablica I przedstawia w średnich SD (stopień działania) wartość działania osób robiących i nie robiących postanowień.

snuć wniosek, że osoby posiadające silniejszą wolę w przeciwieństwie do osób słabszych pod tym względem przeważnie czynią postanowienia (dla celów wzmożenia własnej woli). Widzimy bowiem, że osoby czyniące postanowienia posiadają we wszystkich trzech grupach średni stopień wyczynu większy (15,7; 17; 15), niż średni stopień wyczynu (13,3; 11; 14,2) jednostek nie czyniących postanowień.

Ciekawą wydaje się kwestia, dlaczego niektóre osoby nie czynią postanowień i jak sobie radzą w życiu bez postanowień. Osoba 37 W. [5]) pisze: „Postanowień wiążących mię na przyszłość nie czynię“. Okazuje się że wspomniana osoba opiera się w życiu na zamiarach, postanowienia czyni tylko w końcu przed samym wykonaniem i tylko w rzeczach mniejszej wagi; większości jednak postanowień swych nie wykonywa. Przy tym dodaje: „Postanowienia chętnie zmieniam na inne“. Postępowanie takie tłumaczy w następujący sposób: „Na przeszkodzie staje mi w 80% wypadków brak czasu, opieszałość lub niechęć. Uważam, że mam bardzo słabą siłę woli“.

---

[4]) Dybowski. Op. cit. str. 355.

[5]) Literami W i P zaznaczono uniwersytet w Wilnie lub Poznaniu skąd pochodzą odpowiedzi; cyfry przy literach wskazują porządek osób zbadanych.

Osoba 4 W. zeznaje: „Postanowienie nie odgrywa u mnie żadnej roli, gdyż wiem z góry, że to co postanawiam, nie zostanie wykonane (powstało to stąd, że ilekroć coś postanowiłem, zwykle nie mogłem tego urzeczywistnić ze względów ode mnie niezależnych); inaczej jest z zamiarem: ilekroć zamierzam, zamiar często wprowadzam w czyn. Wieczorem każdego dnia porządkuję dzień następny i układam zamiary na przyszłość. Czynię tak ze względu na to, że inaczej chaotyczność mojej osoby byłaby jeszcze bardziej powiększona. Co do siły woli, to inni ludzie zapewne mówią o mnie, że w ogóle nie mam żadnej woli".

Osoba 3 W. pisze: „Na ogół prawie nic nie postanawiam, gdyż czyny wynikają same z mej natury, staram się tylko poznać zamiary — przypuszczalne tendencje rozwojowe mej natury; odkrywszy je, nie czynię już żadnych postanowień, one kierują mechanicznie mym życiem. Mam niezwykły wstręt do czynienia postanowień na przyszłość, uważam je za wybieg słabości, chcącej ustalić przyszłość zapomocą takiego postanowienia. Najintensywniej robiłem postanowienia w okresie 10 — 14 lat, później chęć czynienia postanowień zaczęła spadać i dziś jest bardzo mała. Czułem się początkowo niepewnie w życiu; ze wzrostem pewności nie czuję potrzeby cokolwiek postanawiać. Siła woli rozpada się we mnie na dwie siły: siłę idei, która jest bardzo wielka i siłę mego własnego ja, która jest mała". Osoba podająca powyższe zeznanie jest niezwykle zdolna, pracowita i wciąż dająca się ponosić przepełniającą ją energią. Można zrozumieć, że mając wielkie zainteresowania naukowe i cel dążeń w sobie i przed sobą, może nie dbać o wsparcie dla woli jakie dają postanowienia, gdy chodzi o cele naukowe i życiowe. O pracy nad sobą nie wspomina i tu wydaje się wątpliwe, czy mogłaby ją prowadzić opierając się tylko o same zamiary. Osoba omawiana należała do bardzo rzadko spotykanych wyjątkowo zdolnych studentów; inaczej dwie inne osoby. Są one tak słabe, że nawet nie umieją zdobyć się na wykorzystanie tej siły jaką dają postanowienia; siła, którą daje zamiar, jak widać jest dla nich niedostateczna.

Osoby czyniące postanowienia chętnie i dość często, tak o sobie piszą:

Osoba 1 P.: „Chętnie robię postanowienia na bliską przyszłość, aby nic mi nie przeszkodziło w wykonaniu. Na całe życie ro-

bię postanowienia jedynie dotyczące mego charakteru, usposobienia, postępowania z ludźmi (np. nie gniewać się). Inne tylko na bliższą metę. Mam wolę przeciętną. Ludzie mówią, że mam wolę". Osoba 29 P.: „Czynię postanowienia w sprawach dotyczących pracy nad swoim charakterem i nauką. Zwykle czynię większe postanowienie na miesiąc lub rok (ilość egzaminów), a potem rozdzielam je na małe części i jedną po drugiej wypełniam". Osoba 2 W.: „Czynię postanowienia wiążące mnie z pracą codzienną oraz zobowiązania wobec innych osób. Po wykonaniu jednej pracy wiem, jaką pracę i kiedy mam następnie wykonać. Moje postanowienia dotyczą nieraz całego życia i nie wyrzekam się ich nawet wtedy, gdy porzucając je uczyniłbym sobie życie lżejsze. Postanowienia moje dotyczą spraw naukowych i społecznych. Mam silną wolę z wyjątkiem jednej dziedziny przeżyć". Osoba 8 W.: „Mam w zwyczaju robienie postanowień, np. napisanie referatu, złożenie egzzaminu na pewien określony termin. Pomimo wysiłku jednak bardzo rzadko mogę dotrzymać terminu, zwykle się opóźniam, czemu winne są okoliczności. Wtedy miewam wyrzuty sumienia. Pierwsze postanowienie, o którym pamiętam, zrobiłam wtedy, gdy dostałam w IV klasie dwójkę i postanowiłam się jej pozbyć. Silną wolę posiadam, ale nie zawsze". Osoba 9 W.: „Czynię postanowienia bardzo chętnie, gdyż wiem, że przynosi to mi korzyści, przede wszystkim moralne a następnie daje możność hartowania własnej woli. Postanowienie moje robię nie na dłuższy czas jak na rok. Jestem w okresie hartowania woli i dlatego postanowienia moje ciągle udoskonalam. Zacząłem od postanowień na tydzień i powoli powiększam czas. To daje gwarancję wykonania postanowienia. Nie mam woli całkowicie wyrobionej, ale ćwiczę ją postanowieniami. Ludzie są tego zdania, że ją posiadam". Osoba 14 W.: „Mam zwyczaj robić postanowienia na dalszą przyszłość, np. postanawiam uczyć się jakiegoś języka obcego. Codziennie też rano robię przegląd tego, co postanowiłam sobie w tym dniu wykonać; doskonale o tym pamiętam, a gdy nie wykonam, czyni mi to przykrość. Robię to chętnie i z pewną już wprawą; bez tego nie umiałabym prawie żyć. Mam siłę woli; ludzie też tak myślą". Osoba 38 P.: „Postanowienia zawsze czyniłem w życiu, lecz robię ich coraz mniej, gdyż wszystkie prawie czynności mego życia są skierowane do jednego celu

z którym jestem związany zainteresowaniami i zamiłowaniami; proste codzienne czynności życia wynikają z przyzwyczajenia, toteż postanowienia używam rzadko. Mam silną wolę". Osoba 38 P. jest w starszym wieku.

Analizując powyższe przykłady, można zauważyć, że osoby 3 W. i 24 P. są do siebie podobne: obie nie używają prawie postanowień; co pierwsza z nich posiada od natury i prawie od dziecka, to druga zdobyła pracą w wieku późniejszym. Osoby czyniące postanowienia widzą w tym pomoc w pracy nad sobą: obronę przed przeszkodą (osoba 1 P.), wykonanie w czasie zgodnym z całością planu (osoby: 29 P.; 2 W.; 8 W.; 9 W.; 14 W.).

Powyższe rozważania pozwalają wysnuć następujący wniosek: Robienie postanowień i kierowanie się nimi w życiu jest pożyteczne dla wszystkich, a szczególnie dla osób o słabszej woli; osoby posiadające już dość silną wolę, mogą ją jeszcze bardziej wzmóc; postanowienia stają się mniej potrzebne w życiu dla ludzi, którzy już opanowali siebie, swój fach i swą sytuację życiową oraz idą w kierunku swych zamiłowań, zdążając do wytkniętego celu; w wyjątkowych wypadkach można spotkać podobnych ludzi obdarzonych już od natury dążnościami porywającymi ich do pewnego celu; lecz nawet i dla tych ludzi pewna liczba postanowień wydaje się potrzebna dla pracy nad swym charakterem.

II. Czy energiczne postanowienie jest bardziej wartościowe niż postanowienie słabe lub średniej siły?

Dla uzyskania odpowiedzi na to pytanie były przeprowadzone badania wśród 40 studentów (14 kobiet i 26 mężczyzn) Poznańskiego Uniwersytetu dn. 2.XII.1937 roku [5]) w ten sposób, że na seminarium psychologicznym, na którym miały być wyświetlone obrazy, odczytany referat i koreferat, podano studentom następującą instrukcję: „Zrób postanowienie napisania trzech liter, stanowiących wyraz, w kole znajdującym się na kartce. Jedną napiszesz po wyświetleniu obrazów, drugą po referacie a trzecią po koreferacie przed rozpoczęciem dyskusji. Jakie to mają być litery, już teraz trzeba postanowić. Postanowienie musi być mocne, bo wystąpią potem okoliczności utrudniające jego pamię-

---

[5]) M. Dybowski. The investigation of energetic resolutions. Kwartalnik Psychologiczny, X, 1938.

tanie: będę wyświetlał obrazy, dam do odczytania ciekawy referat i koreferat. To też postanowienie powinno być silne, jakgdyby od niego zależało coś większego i uczynione z takim wysiłkiem, z jakim się zdobywamy w czasie wojny na czyn bohaterski. Teraz proszę zrobić postanowienie. Czy jest zrobione?" — „Tak!" — Następnie zastosowano kilka pytań, z których najważniejsze dla obecnych rozważań jest pytanie pierwsze: Czy zrobiłeś postanowienie i jakiej siły (silne, średnie, słabe)? Następnie zrobiono uwagę: proszę zapisywać każdą z trzech liter tak, by nie sugestionować tym innych osób.

W końcu drugiej godziny po koreferacie przed rozpoczęciem dyskusji badający dał następujące pytania, na które badane osoby odpowiedziały na kartkach: 1) Czy postanowienie wykonałeś akuratnie w oznaczonym czasie, czy też z opóźnieniem? 2) Czy nie odczuwałeś żalu, że nie inną literę wybrałeś, czy nie chciałeś się cofnąć? 3) Czy pisałeś samodzielnie, czy też pod wpływem pisania odpowiedzi przez inne osoby?

Rezultaty badania obliczono w ten sposób, że oznaczono przy pomocy formuły Yule'a zbieżność pomiędzy postanowieniem i wykonaniem. Przy tym tylko postanowienie silne oraz średnie policzono jako plus, postanowienie zaś średnie—zwykłe i słabe—jako minus. Co do wykonania, to opóźnienie, wahanie lub żal w jednym z trzech zapisywań liczono jako minus; inne przypadki jako plus. Otrzymany współczynnik zbieżności ($Q = 0{,}48$), jako dość duży wskazuje, że energiczne postanowienie łączy się z pozytywnym wykonaniem. T a b l i c a II przedstawia stosunek postanowienia do wykonania.

Na pytanie, co badane osoby przeżywały robiąc postanowienia, odpowiadają zeznania badanych osób. Osoby, które pozytywnie wykonały ćwiczenie, mając uprzednio silne postanowienie wykonania go, pisały: Osoba 27: „Zrobiłem postanowienie bardzo silne. Jestem pewien, że bez specjalnego wysiłku zadanie wykonam. Mam uczucie swobody i pewności". Osoba 25: „Zrobiłem bardzo silne postanowienie. Był wysiłek (miałem na myśli wypadek polskiego samolotu w Bułgarii) połączony z uczuciem". Osoba 15: „Zrobiłem bardzo silne postanowienie pamiętania wybranego wyrazu, bez wysiłku i bez uczucia. — Każda litera była zapisana w porę". Osoba 14: „Postanowienie zrobiłem bardzo stanowczo. Gdy chodzi o wykonanie, to nie przechowuję zwykle po-

1	2		3			
	Postanowienia		Wykonanie postanowienia			
Osoby			1	2	3	Σ
1	br. słabe	(—)	+	+	+	(+)
2	br. słabe	(—)	+	+	+	(+)
3	silne	(+)	+	+	+	(+)
4	silne	(+)	+	+	+	(+)
5	silne	(+)	+	+	+	(+)
6	silne	(+)	+	+	+	(+)
7	średnie	(—)	+	nie odrazu	nie odrazu	(—)
8	silne	(+)	+	+	+	(+)
9	średnie	(—)	+	+	+	(+)
10	silne	(+)	+	+	+	(+)
11	mocne	(+)	+	później	później	(—)
12	d. silne	(+)	+	+	+	(+)
13	średnie	(—)		poprawienie omyłki		(—)
14	br. silne	(+)	+	+	+	(+)
15	br. silne	(+)	+	+	+	(+)
16	słabe	(—)	zmienił	+	+	(—)
17	silne	(+)	+	później	później	(—)
18	średnie	(—)	+	+	+	(+)
19	średnie	(—)	+	opóźnienie	+	(—)
20	średnie	(—)	+	+	+	(+)
21	słabe	(—)	+	+	+	(+)
22	silne	(+)	+	+	+	(+)
23	średnie	(—)	+	+	wpływ innych; ża	(—)
24	silne	(+)	+	+	+	(+)
25	br. silne	(+)	+	+	+	(+)
26	silne	(+)	+	+	+	(+)
27	silne	(+)	+	+	+	(+)
28	słabe	(—)	+	+	później; żal	(—)
29	mocne	(+)	później	później	+ wahanie	(—)
30	silne	(+)	+	+	+	(+)
31	br. silne	(+)	+	+	+	(+)
32	słabe	(—)	+	+	+	(+)
33	słabe	(—)	+	+	+	(+)
34	słabe	(—)	+	+	+	(+)
35	średnie	(—)	+	później	+	(—)
36	średnie	(—)	+	nie samodzieln.	+	(—)
37	silne	(+)	+	nie samodzieln.	+	(—)
38	słabe	(—)	+	+	+	(+)
39	słabe	(—)	+	+	zmian; żal	(—)
40	silne	(+)	+	+	+	(+)
			2	9	10	

T a b l i c a II przedstawia stosunek postanowienia do jego wykonania. Plusem oznaczono dane pozytywne, a minusem negatywne. W kolumnie 3 w rubryce Σ oznaczono ostateczną ocenę wykonania, kwalifikując ją minusem za jeden fakt ujemny.

stanowień w pamięci, a jednak jestem pewny, że je wykonam. Tak bywa zawsze w życiu. Osoba 10: „Zrobiłam postanowienie pamiętania. Było poczucie siły, ale wysiłek był minimalny". Osoba 5: „Zrobiłam silne postanowienie, że zapamiętam, wysiłku nie było, uczuć również, przedstawienie celu było. Działała moc postanowienia, przypomnienia były zbyteczne, postanowienie wykonano w porę. W ćwiczeniach przed tygodniem postanowienie wymagało mniejszego natężenia, obecnie zwiększyłam siłę natężenia i wynik był dodatni". Osoba 31: „Natężenie mego postanowienia jest bardzo silne. Określam postanowienie wyrazem: tak musi być! Nie pytam o powody". Osoba 40: „Silnie postanowiłam pamiętać o napisaniu liter. Ja chcę pamiętać, by móc polecenie wypełnić; ja chcę je wypełnić". Osoba 4: „Silne postanowienie i chęć pamiętania; był wysiłek. Wybrałem wyraz: moc, bo się kojarzy z mocnym postanowieniem".

Osoby, które nie wykonały pozytywnie ćwiczenia i nie posługiwały się silnym postanowieniem tak pisały o sobie: Osoba 19: „Zrobiłem postanowienie średnie—zwykłe, bez uczucia z małym wysiłkiem. Wiem, że będę pamiętał i napiszę trzy litery w wyznaczonych chwilach. Robię to z chęcią". Osoba 16: „Postanowienie było zwykłą chęcią zapamiętania. Było postanowienie bez wysiłku. Robię to z chęcią". Osoba 13: „Zrobiłam postanowienie średnie, wysiłku nie było oraz jakiegokolwiek uczucia. Postanowienie jest mi obojętne". Osoba 7: „Postanowienie bardzo słabe, brak wysiłku i uczucia. Będę notowała w chwili przypomnienia. Robię to z musu". Osoba 28: „Silnego postanowienia nie zrobiłem, postanowiłem jednak pamiętać; wysiłku i uczucia nie było. Cel przedstawiłem sobie wyraźnie". We wszystkich tych pięciu wypadkach jak wiemy wykonanie było chybione.

Porównując przykłady energicznego postanowienia i postanowienia o słabej sile, można zauważyć, że wszystkie inne czynniki towarzyszące postanowieniu jak: wysiłek, uczucie, przedstawienie celu mogą być lub nie być obecne, co nie wpływa na skutek postanowienia, który się okazuje w wykonaniu. Próby ustalenia jakiegoś związku pomiędzy tymi czynnikami (autor uczynił podobne zestawienia, korzystając z formuły Yule'a, lecz ich na tym miejscu nie podaje) nie dały rezultatów, jedno tylko zestawienie siły postanowienia z wykonaniem okazało pozytywny rezultat.

Wydają się przeto słuszne słowa Acha: „Wynik jest uwarunkowany przez siłę determinacji. Przez siłę uwarunkowanej aktem woli determinacji okazuje się intensywność siły woli indywiduum, potęga jego woli“ [7]), jeżeli odniesiemy je do postanowienia, ale nie do innych rodzai aktu woli. Twierdzenie to jednak da się w pedagogice pogodzić i ze stanowiskiem Lindworskiego i Lewina, jeżeli tylko zdania ich pozbawimy zawartej w nich wyłączności. Lindworski pisze: „Decyzja polega tylko na jednym tak lub nie i jest jedynie nastawieniem zwrotnicy, sama jednak nie posiada żadnej siły wyczynu. Wszystkie braki decyzji dadzą się wytłumaczyć brakiem motywów“ [8]). Lewin zaś mówi: „Nie od intensywności aktu postanowienia zależy, czy wykonanie przezwycięży przeszkody, czy nie, lecz od oparcia postanowienia na określonych doniosłych celach woli lub naturalnych potrzebach“ [9]).

Trzeba się zgodzić z tym, że motywy, cele i naturalne potrzeby odgrywają rolę największą w działaniu woli a więc i w postanowieniu: najpierw decydują o tym, czy ono będzie w ogóle zrobione a następnie, czy zostanie wykonane. Jeżeli kto czegoś mocno chce i to uważa za cel swoich dążeń życiowych, temu postanowienia nie są szczególnie potrzebne dla umocnienia jego dążeń i czynów. Lecz jeżeli tych warunków przychylnych nie ma, jeżeli dążenia są rozbieżne, choć jednostka często zdaje sobie sprawę z tego, jakie powinny być jej dążenia, jeżeli są przeszkody zewnętrzne i czasu jest mało, jeżeli jednostka jest słaba od natury, a chce siebie uczynić silniejszą, wtedy niezbędne jest czynienie postanowień.

Samowychowanie polega na tym, że jednostka świadomie i planowo opanowuje mniej celowe popędy i dążenia a rozwija bardziej pożądane i wartościowe; przy tym musi często zdobywać się na ofiarę, gdy chwilowe pragnienia i dążenia występują przeciw postanowieniom. Samowychowanie nie byłoby możliwe bez postanowień. Postanowienie jest jedynym środkiem, przy pomocy którego człowiek zależny od wciąż zmieniających się zewnętrznych i wewnętrznych warunków może się od nich uniezależnić w swym postępowaniu, a nawet poddać je sobie częściowo.

[7]) N. Ach. Op. cit., str. 245.
[8]) J. Lindworsky. Der Wille, Leipzig, 1923, str. 252.
[9]) K. Lewin. Op. cit., str. 56.

DR JUSTYNA JASTRZĘBSKA.

O RÓWNOWAGĘ KULTURY MORALNEJ I KULTURY MATERIALNEJ

Coraz częściej poruszane bywa obecnie zagadnienie braku równowagi między rozwojem kultury materialnej a duchowej. Wysuwa się pytanie: czy świetnym zdobyczom naukowym w dziedzinie techniki i przemysłu odpowiada równorzędny rozwój duchowy człowieka — czy ludzkość staje się coraz doskonalsza i coraz lepiej przygotowana do korzystania z potęgi jakiej dostarcza jej nauka?

Niestety odpowiedź nie wypada pomyślnie.

Podobną wątpliwość po raz pierwszy wypowiedział w 1855 r. Renan podczas pierwszej międzynarodowej wystawy w Paryżu; „czy te tłumy skupione w pałacach wystawowych są bardziej oświecone, bardziej moralne i religijne niż były 200 lat temu? Wątpliwe".

Dziś żyjemy w okresie niebywale świetnego rozwoju nauk, wspaniałych zdobyczy technicznych i—co za tym idzie—wzrostu wygody i wszechmocy człowieka.

Lecz ta świetność materialna, kładąc przede wszystkim nacisk na przejawy życia zewnętrznego odwraca uwagę od strony duchowej człowieka. Korzystanie z filmu, radia czy samolotu, a tym bardziej z karabinów maszynowych, nie chroni od duchowego barbarzyństwa.

Dziś widzimy wyraźnie, że udogodnienia życiowe, potęga, jaką człowiek rozporządza nie wpłynęły umoralniająco na ludzkość, ani też nie pociągnęły za sobą wysubtelnienia duchowego.

Jerzy Duhamel w książce p. t. „Défense des Lettres pisze: „przerażeniem napawa mnie zwiększający się stale rozdźwięk między wynalazkami umysłu a poziomem życia moralnego i rytmem życia społecznego. Nasi uczeni wyprzedzają o tysiące lat nasze urządzenia a prawodawcy nie mogą nadążyć za wynalazcami. Należy ustalić równowagę w życiu, oczywiście nie przez zahamowanie rozwoju wynalazków, a przez zajęcie się z równorzędnym zainteresowaniem i energią wewnętrznym życiem człowieka".

Właśnie chodzi o tą równorzędność

zainteresowania, energię i wysiłek, jaki powinno się poświęcać kulturze wewnętrznej człowieka — a tego obecnie nie ma.

Zdobywana wiedza nie wpływa na postępowanie ludzkie, ideały etyczne straciły poszanowanie, nikt nie chce się troszczyć o kontrolę ideową swych czynów o uzgodnienie swego postępowania z etyką.

Oszołomieni świetnością kultury materialnej ludzie przywykli do tych wielkich zdobyczy i przestają się interesować nawet wysiłkiem, jaki potrzebny był do ich osiągnięcia.

Dorobek intelektualny ludzkości został stworzony przez wysiłek osobisty, cierpliwą pracą uczonych i myślicieli, przez natchnienie artystów i przez książki, które przechowują wyniki tych wysiłków, jako etapy myśli dla przyszłych pokoleń, by prowadziły one dalej to dzieło.

Dziś słabnie zainteresowanie do książek, co stanowi wielkie niebezpieczeństwo dla kultury. Dzisiaj ludzie nie są mniej ciekawi od dawniejszych, i oni chcą poznawać, lecz zaspokajają swój głód wiedzy bez książek, w sposób łatwiejszy, wymagający mniejszego wysiłku. Książka nie zwalnia od wysiłku, a podnieca go, wielokrotnie odczytywana staje się skarbnicą myśli. Kino, radio, kalejdoskopowy przegląd ilustrowanych czasopism dostarczają wiadomości i zabawy i nie dają umysłowi czasu na myślenie i wybór. A bez tego nie ma prawdziwej kultury ducha. Grozi to spłyceniem umysłów, odzwyczajeniem się od rzetelnej, wytężonej pracy umysłowej.

Te przejawy występują coraz ostrzej, a najjaskrawiej wśród dzisiejszej młodzieży.

Zmniejsza się krąg zainteresowań większości młodzieży; zaledwie kilka tematów budzi zajęcie i to głównie z dziedziny techniki, więc lotnictwo, automobilizm, sporty; wobec zagadnień humanistycznych i klasycznych młodzież jest przeważnie obojętna.

I w tym tkwi największe niebezpieczeństwo, bo grozi zlekceważeniem humanizmu w wykształceniu, zwycięstwem technicyzmu nad duchem i rozciągnięciem tego zjawiska na długie lata.

Dlatego trzeba zdać sobie sprawę z przyczyn obecnego stanu

i przeciwdziałać temu szczególnie w wychowaniu młodzieży, by ideały etyczne: dobro, prawda i piękno mogły odzyskać uznanie.

Młodzież żyje obecnie w atmosferze chaosu i ciągłego podniecenia. Brak spokoju, ciągła krytyka wszystkiego i wszystkich, stałe zwątpienia, powodują brak równowagi. Życie miejskie, jego nerwowość, chaos, kalejdoskop widowisk, denerwuje, nuży i podnieca równocześnie.

Obecnie wiele się mówi np. o przeciążeniu młodzieży, lecz może główną przyczyną tego stanowi podkład stałego znużenia, wywołanego dzisiejszymi warunkami. Znużenie występuje wyraźnie nawet przy łatwych i nie długich ćwiczeniach.

Samo życie szkolne jest dziś bardzo skomplikowane i różnorodne, tak samo i programy nauczania.

Programowo wciągnęliśmy młodzież w wir życia współczesnego, zrzuciliśmy na nią cały szereg zawiłych pojęć i przeżyć. Młodzież dziś nie ma możliwości skupienia się wewnętrznego, nie ma czasu na spokojne, głębsze przemyślenie powstających zagadnień, nawet na dokładność (!) pracy.

Wieczny pośpiech to cecha życia dzisiejszej młodzieży, szczególnie wielkomiejskiej. A wynikiem tego może być powierzchowność i przeciętność, branie zjawisk ze strony zewnętrznej, z punktu widzenia odniesionego wrażenia bez wnikania w przyczyny i wzajemną ich zależność. Z tego powinna sobie zdawać sprawę szkoła i starać się o znalezienie wyjścia z tej trudnej sytuacji. Powinna dążyć do zapewnienia młodzieży większego i bardziej owocnego spokoju w pracy, do podniesienia i uszlachetnienia zamiłowań młodzieży, kłaść nacisk na istotę nauczania humanistycznego i naukowego, ale powinna umieć dostosować się do nowych warunków, pogodzić kulturę ducha z charakterem życia dzisiejszej doby.

Kino i radio te dwa najcharakterystyczniejsze przejawy obecnego życia powinny znaleźć się pod wpływem szkoły i winny być wyzyskane dla podniesienia i uszlachetnienia kultury, a przestać być wyłącznie czynnikiem zabawy.

Kino i radio wpływają na istoty, których myślenie logiczne nie jest jeszcze ukształtowane, których zdolność sądzenia jeszcze jest nierozwinięta i wciąż mącona, fałszowana przez codzienne doświadczenie. Dzisiaj zwiększają one jeszcze chaos, w którym żyje młodzież i wywołują tym większe podniecenie.

Taka atmosfera nie sprzyja wyrobieniu duchowej kultury i wysubtelnieniu uczuć ani zachowaniu zdrowych nerwów. Nie jest wreszcie bez winy i sama szkoła: zbyt wiele mówiło się tu o realizmie, zbyt utylitarne cele stawiano wykształceniu, zanadto wyłącznie uczono cenić to, co w życiu może być pożyteczne. Wyniki przewyższyły zamiary. Wyrobiła się obojętność, nawet niechęć wobec kultury duchowej i wewnętrznego kształcenia się, a mechanizacja życia jeszcze bardziej podkreśla tę obojętność.

Stąd narastający rozdźwięk, upadek a raczej odrzucenie ideału moralnego i wzrastająca fala barbarzyństwa, obniżenie poziomu kulturalnego.

Czas zawrócić z drogi.

Ideały etyczne muszą odzyskać uznanie, trzeba przywrócić ważność zagadnieniom kultury wewnętrznej, a drogą ku temu podporządkowanie życia celom idealnym i kształceniu ducha—kształcenie osobowości.

Obecnie powszechnym zjawiskiem jest niedocenianie ważności twórczych jednostek w społeczeństwie.

Hasła realizmu społecznego, wymagające zupełnego podporządkowania jednostki ogółowi, przykłady sąsiadów idących do jednolitości społeczeństwa drogą przymusu i zniwelowania zainteresowań i wymagań jednostek, doprowadziły do zlekceważenia wartości człowieka.

Zapomniano, że wartość społeczeństwa zależy od tego z jakich osobowości ono się składa, a postęp — od twórczych jednostek.

Dlatego jakiekolwiek cele stawiać będziemy wychowaniu, niezmiennym ideałem musi pozostać wszechstronny rozwój wszystkich sił duchowych i osiągnięcie maksymalnej doskonałości każdego człowieka.

Jeśli nie zawrócimy z dotychczasowej drogi, to kroczyć będziemy ku przeciętności i coraz bardziej będziemy oddalać się od wysubtelnienia duchowego, prawdziwego postępu duszy ludzkiej.

WŁADYSŁAWA MIELCZARSKA.

ZNACZENIE PRZYZWYCZAJENIA I PRZYKŁADU W KSZTAŁCENIU WOLI

Wiek XX słusznie nazwano wiekiem dziecka, gdyż nigdy społeczeństwo nie zwracało tyle uwagi na dziecięcy okres życia człowieka, jak dziś. Wyodrębnienie psychologii dziecka jako osobnej nauki z całym szeregiem podziałów, zaopatrzenie jej w liczne czasopisma w szeregu krajów, jak w Niemczech, St. Zj. Am., Anglii, ścisła łączność jej z pedagogiką i coraz większe oparcie na niej pedagogiki, wreszcie liczne międzynarodowe kongresy odbywane periodycznie — oto liczne tego dowody.

Praktyczna strona rozwoju zainteresowania się społeczeństwa dzieckiem rzuca się w oczy nawet laikom. W ślad za zdobyczami naukowymi idąca reforma szkolna, przeprowadzona w wielu krajach, obciążyła państwo, społeczeństwo i nauczycielstwo, celem ułatwienia nauki dziecku. Szkoła z instytucji surowej, twardej, trenującej i zaprawiającej do życia stała się domem, a niekiedy czymś więcej niż domem.

Pod względem nauki program ułatwiono i skrócono, dostosowując go do indywidualności ucznia; dawną metodę wykładową zastąpiono pracą w licznych i kosztownie zaopatrzonych laboratoriach.

Pod względem wychowania porzucono całkowicie surową karność, a zaczęto liczyć się ze słabością fizyczną, nerwową, oporem, trudnościami wieku i otoczenia, a nawet chwilowym nastrojem dziecka.

Nie pominięto również i materialnej strony życia młodzieży szkolnej, otaczając ją całym szeregiem instytucyj i urządzeń, które przychodzą jej z pomocą: koło rodzicielskie dożywia i nieraz zapewnia naukę w szkole; świetlica doucza i bawi; w wielu szkołach osiedle szkolne daje chwile wypoczynku w czasie roku szkolnego; wycieczki dalsze i bliższe, boiska, ogrody aż nadto może przerywają nudny, bo regularny bieg zajęć codziennych. Teatry, koncerty, kina nie są rozrywką świąteczną, ale stały się częścią nieodłączną programu szkolnego. Nie tylko rodzice i państwo opłacają szkoły, co jest zrozumiałe, ale i w ciężkich warunkach pozo-

stające kadry nauczycielskie. Hasło: wszystko dla dziecka stało się naprawdę dążeniem i zasadą wieku naszego.

Społeczeństwo cieszy się tym i chlubi, dziecko ceni i kocha taką szkołę; znane są wypadki, gdy zabrane przez rodziców do domu dla braku środków dziecko z żalem ją opuszcza i ze łzami rozrzewnienia odwiedza. Coraz częściej zdarza się spotkać niedawne maturzystki, które szczerze wypowiadają się, że najszczęśliwszym okresem ich życia była szkoła; obecne warunki ich pracy na wyższych uczelniach lub w zawodzie są nieporównanie gorsze, twardsze i bezwzględniejsze. Jedna ze studentek na zapytanie, jak ułożyła sobie życie po opuszczeniu szkoły, odpowiedziała: „Nie spodziewałam się, że tak wielki będzie kontrast między życiem szkolnym, a życiem w świecie; okazało się ono ciężkie, a ludzie obojętni lub wymagający i bezwzględni; czemu nie spotkałam choć kilku takich osób, jacy otaczali nas w szkole". Mówiła to akademiczka pozostająca w nienajgorszych warunkach materialnych i miłym otoczeniu rodzinnym. A cóż powiedziałyby zeznania tych, które po wyjściu ze szkoły znalazły się w gorszych materialnie i moralnie okolicznościach! Naprawdę między rajem, jakim dziś są warunki szkolne dla dziecka a trudnościami życia jest wielki kontrast. *).

Powstało zatem niezwykle doniosłe pytanie, co będzie z tymi jednostkami, gdy im zabraknie przyjaznej atmosfery szkoły, gdy znajdą się w trudnych warunkach materialnych i przykrych rodzinnych, gdy w pracy akademickiej lub zawodowej nikt nie będzie

*) Nie zawsze, niestety, zgodzić się można z optymistycznymi poglądami autorki na stosunki szkolne. Nie we wszystkich szkołach dzieci są otoczone taką serdeczną opieką i mają tak idealne środowisko, że nawet dom rodzinny nie może go zastąpić. Dla dzieci, które są pozbawione opieki wychowawczej w domu lub są w bardzo ciężkim położeniu materialnym, szkoła może być rzeczywiście „rajem". Ale to nie są warunki normalne. W normalnych warunkach, rodzice chcą wychowywać swe dzieci. O ile chodzi o wychowanie, szkoła powinna przede wszystkim pomagać rodzicom w wychowaniu społecznym dziecka, które umożliwione jest w szkole przez życie dziecka w gromadzie i którego dom dać nie może. Życie w gromadzie pociąga dzieci i normalnie są one bardzo przywiązane do szkoły. Można spotkać się jednak z zarzutami ze strony rodziców, że szkoła tak zajmuje cały czas dziecka, iż grozić to może oderwaniem go od rodziny. Dziecko nie może wprost znaleźć czasu na obcowanie z rodzicami, odzwy-

osłaniał ich małowartościowości psychicznej lub fizycznej, gdy życie codzienne, szare zwróci ku nim swe surowe oblicze.

Ponieważ życia pozaszkolnego w obecnym a może i dość długim czasie nie będziemy mogli zmienić, musimy przygotować i dostosować młodzież, zaopatrując ją w tak wielki zasób energii duchowej i sposobów podejścia do życia, by nie mając podtrzymania które daje szkoła, nie okazała się za słaba i nieudolna poza jej murami.

Powstaje zagadnienie stworzenia bodźca wewnętrznego, siły w jednostkach wychowywanych, aby po wyjściu ze szkoły mogły własną mocą opanować trudności życiowe i stwarzać atmosferę jasną. Musimy wzmocnić charakter i wolę naszej młodzieży, to wynika z toku rozumowania. Jak to uczynić? Nie ma może tematu tak przenicowanego, spopularyzowanego, sprowadzonego ostatecznie do ogólników, które na nikim nie robią już wrażenia, których nikt nie chce słuchać, jak temat kształcenia woli. Dlatego właśnie obecna praca nie pójdzie drogą ogólników, nie poruszy całości tematu, gdyż traktowany naukowo przerasta ramy jednego artykułu, lecz ograniczy się tylko do jednej z wielu kwestyj, która powinna zapoczątkować pracę nad umocnieniem woli i charakteru wychowanków.

Zagadnienie obecnej pracy dotyczy sposobów wzmocnienia tych momentów woli i charakteru, które można było wykształcić,

---

czaja się od dzielenia z nimi swych radości i przeżyć — szkoła daje mu wszystko — to też przenosi ono całą treść życia na teren szkolny. Dom staje się miejscem noclegu, spożywania posiłków i odrabiania lekcyj, o ile odrabia je w domu.

Dążenie do stworzenia szkoły idealnej nie powinno zwalniać rodziców od spełniania ich obowiązków wobec dzieci ani zagrażać ich prawom. Rodzice z natury rzeczy powołani są do wychowywania dziecka i powinno ono znaleźć podtrzymanie przede wszystkim w rodzinie. Wówczas znajdzie je w każdych warunkach, właśnie po opuszczeniu murów szkolnych, jeśli szkoła stwarzając idealne środowisko wydelikaciła je i mało przygotowała do życia. Słusznie więc autorka nawołuje do tego by szkoła celowo pracowała nad wzmocnieniem energii i woli swych wychowanków, bo dziś warunki raczej smutne i bardzo różne od tych jakie autorka pragnie widzieć, hartowały najdzielniejsze jednostki wśród naszej młodzieży zarówno szkolnej jak i akademickiej. (Przyp. red.).

a które nie zostały dostatecznie opracowane w życiu domowym i przedszkolnym.

W obecnym artykule z czynników wzmacniających wolę uwzględnione będą dwa: I. Przyzwyczajenie — II. Przykład.

I. W psychice człowieka istnieją dążenia zwane instynktami, są one wrodzone, obok nich powstają inne, te nazywamy przyzwyczajeniami. Pierwsze przejawiają się same w różnych momentach życia ludzkiego, drugie tworzy życie a szczególnie wychowawca umiejętnie wykorzystując pierwsze; wszak mówimy przyzwyczaić, odzwyczaić, czyli, że jedne tendencje, które przejawia natura, możemy wzmocnić, inne osłabić lub wyeliminować [1]). Mechanizm przyzwyczajenia polega na wielokrotnym powtarzaniu czynności, która przez to jest wykonywana z łatwością, przyjemnością i według pewnego określonego sposobu, czym pod pewnym względem zbliża się do instynktu. Przez przyzwyczajenie możemy nabywać uzdolnienia do rozmaitych czynności. Obecną pracę interesują przyzwyczajenia wzmacniające wolę. Kerschensteiner mówi: „Najlepszym środkiem kształcenia woli jest przyzwyczajenie, które wyrasta na tle radości pracy“. [2]).

Cóż to jednak jest wola a szczególnie wola wzmocniona, silna? Nie wdając się na tym miejscu w szersze rozważania psychologiczne, określenie silnej woli podane zostanie raczej ze stanowiska pedagogicznego i praktycznego. Silną wolą w życiu codziennym nazywamy zdolność do wykonania tych rzeczy, których się rozumnie i przez dłuższy czas pragnie.

Są przyzwyczajenia, które wzmacniają wolę i są przyzwyczajenia, które odnoszą się do innych dziedzin psychiki, np. przyzwyczajenia estetyczne, higieniczne, ale nie wprost odnoszące się do woli.

Z przyzwyczajeń odnoszących się do woli można wymienić kilka bardzo pożytecznych dla młodzieży, np. sprawdzanie działania matematycznego innym sposobem. Przy podobnym sprawdzaniu praca będzie powolniejsza, ale pewna. To przyzwyczaje-

---

[1]) Dr Erick Grassl. Die Willensschwäche. Zeit. ang. Psychol. Bh. 77. Leipzig. 1937. str. 47.

[2]) Kerschensteiner. Charakterbegriff und Charaktererziehung. Teubner. 1929. str. 198.

nie zbliża do celu. Oto drugi przykład: nauczyć młodzież pracować krótko ale z wytężoną uwagą bez odrywania się od pracy, bez rozstrzelania uwagi, czyli nauczyć oddawać się pracy całkowicie w danym momencie „age quod agis", czyli rób, co robisz. A ileż to dzieci zajmuje się w momencie nauki czym innym! Trzeci przykład: nauczyć młodzież mieć dla każdego przedmiotu odpowiednie miejsce, aby szybko można było zabrać się do pracy, zaoszczędzić czas i prędzej dojść do celu.

Jednostka posiadająca te przyzwyczajenia okaże się w życiu codziennym sprawniejsza, niż inna nie posiadająca ich: przygotuje w domu lekcje szybciej; w klasie, gdy wypadnie piśmienna praca matematyczna niezależnie od głębszej znajomości przedmiotu dzięki metodzie sprawdzania, prędzej dojdzie do celu i ustrzeże się błędów nieuwagi; wychodząc z domu nie zapomni pomocy szkolnych i nie straci czasu, aby je odnaleźć skoro leżą na dobrze znanych miejscach.

O przyzwyczajeniach i ich wychowawczym znaczeniu wiele mówi psychologia amerykańska, która omawia je zwykle zaraz po instynktach, nazywając przyzwyczajenia kluczem do osobowości, a behawiorysta Watson mówi wprost, że „osobowość jest sumą wszystkich dyspozycyj, wynikających z przyzwyczajenia". [3]).

Jakież są jednak sposoby nabywania przyzwyczajeń? James wskazuje następujące zasady nabywania ich: [4])

1) Każdą pożyteczną czynność staraj się przez wielokrotne powtarzanie przekształcić w przyzwyczajenie. Ta zasada na tle przedstawionych rozważań jest bardzo zrozumiała.

2) Dopóki jedno przyzwyczajenie się nie utrwali, nie zaczynaj przerabiać innych. Na przykład, nabywając przyzwyczajenia do punktualnego rannego wstawania, nie bierz się do ćwiczenia w czytelnym piśmie, by nie osłabić działania każdego z ćwiczeń.

3) Dopóki nabywasz jedno przyzwyczajenie, nie zabieraj się do utrwalania innych z nim kolidujących. Na przykład, nie uczyć się jednocześnie kilku języków należących do różnych grup: germańskich i romańskich.

---

[3]) J. B. Watson. Behaviorism, cytowane za P. F. Valentine. The Psychology of Personality. D. Appleton and Co. Londyn. 1931. str. 22.

[4]) W. James. Pogadanki psychologiczne. Warszawa. 1902. str. 55 i nast.

4) Przy zdobywaniu jakiegoś przyzwyczajenia nie rób w ćwiczeniu przerw i dłuższych pauz, gdyż będziesz musiał zaczynać od początku: a więc w początkach nauki obcego języka lub muzyki nie należy robić dłuższej przerwy, gdyż wówczas trzeba będzie naukę zacząć od początku.

5) Jeżeli zdarzy ci się poznać jakąś pożyteczną czynność, przerób ją kilka razy, by przeszła w przyzwyczajenie. Co do tej ostatniej, to np. jeżeli ktoś liczy lub przerabia jakąś pracę ręczną umiejętniej, należy zapamiętać nie tylko sposób, w jaki on to robi, ale i przerobić pracę tym sposobem kilka razy, by stał się on naszą własnością.

Przechodząc do metodycznych rozważań, trzeba określić sposób w jaki należy działać, aby młodzież skłonić do powtarzania czynności, tak aby one przeszły w przyzwyczajenie. Stosując nakaz można zmusić dziecko do powtórzenia, ale można również wywołać opór; można prosić, tłumaczyć, ale dziecko i w tym wypadku może odmówić posłuszeństwa. Sposób stosowania środków poczynając od prośby aż do nakazu zależy:

1) od wieku dziecka, im młodsze tym bardziej autorytatywnie można działać, im starsze tym częściej przekonywać, trafiać do rozumu;

2) od charakteru dziecka (wolę choleryka trudniej nagiąć niż sangwinika);

3) od rodzaju czynności wskazywanej dziecku: czy będzie ona przykra, trudna dla dziecka, czy też łatwa i przyjemna;

4) od osoby nakłaniającej do przyzwyczajenia: czy ma autorytet u dziecka, czy nie.

Należy teraz z kolei omówić pożytek przyzwyczajeń.

Niektórzy psychologowie np. Baudouin [5]) występują przeciwko przyzwyczajeniom, obawiając się zbytniego zmechanizowania życia, zabicia inicjatywy; według nich, gdy przyzwyczajenia nabędą pewnej siły, stają się namiętnościami. Jednostka musi być niezależna od podobnych obciążeń, musi posiadać wewnętrzną wolność; wszak w pewnych chwilach trzeba umieć porzucić przyzwyczajenia. Powyższe zarzuty jednak nie wydają się słuszne

---

5) Ch. Baudouin. Psychologie de la sugestion et autosuggestion. Delachaux et Niestlé. S. A. Paris, 1924.

właśnie wtedy, gdy jest mowa o przyzwyczajeniach pożytecznych, wzmacniających wolę, o przyzwyczajeniach, które nie obciążają jednostki lecz przeciwnie dają jej możność rozwijania i korzystania z wyższej energii psychicznej [6]).

Na przykład, dwaj uczniowie przygotowują się do egzaminu; jeden z nich umie się uczyć: skupić uwagę i stosować odpowiednie metody. Pierwszy w ciągu pobytu w szkole opanował materiał, drugi tego wszystkiego nie posiada. Jak różnie w tym decydującym momencie będzie wyglądała ich praca. Pierwszy nie tylko powtórzy cały kurs, ale zajmie się zestawieniem zagadnień, by mieć orientację w całości. Drugi w tym samym czasie nie potrafi powtórzyć materiału, gdyż podejścia jego są wadliwe i nie umie skupić uwagi na przedmiocie; o ujęciu całości nie ma mowy wobec braku czasu.

Przyzwyczajenia są więc jak gdyby fundamentami, na których opieramy czynności psychiczne, posiadające wyższą wartość. Tak pojęte przyzwyczajenia pozostawiają najwięcej miejsca inicjatywie i twórczości.

Podobnie się dzieje w dziedzinie naukowej: jednostka pracująca naukowo, posiadając odpowiednie pożyteczne przyzwyczajenia, wykona cały szereg czynności w swej nauce bez namysłu, automatycznie (uszereguje materiał, zrobi wykresy, wykona obliczenia), przy najmniejszej zatracie energii psychicznej i małym wysiłku woli, którą prawie całkowicie skieruje na wysokowartościowe wyczyny naukowe.

II. Znaczenie przykładu w dziedzinie woli.

Już w starożytności doceniano znaczenie przykładów (Plutarch), a że nie straciły one i dziś swego wychowawczego znaczenia, wskazuje współczesne szkolnictwo włoskie, gdzie znajomość życiorysów bohaterów jest podstawą wychowania [7]).

Biografie wielkich ludzi są podawane w całości, jak np. u Holla [8]) lub też w dobranych wyjątkach, jak np. u Smiles'a

---

[6]) G. Dwelshauvers. L'exercice de la volonte. Payot. Paris. 1935. str. 57.

[7]) E. Spina. Compiti per le vacanze. Editioni Taurinia. Torino. 1937.

[8]) Die Jugend grosser Männer, tłum. Fr. Kabe p. t. Ścieżki młodości wielkich mężów. Nakł. autora. 1929.

w jego „Self help“ [9]). Podobnie czyni Marden w swej pracy „Siła woli i powodzenie w życiu“ [10]). Jeden i drugi sposób nadaje się do pedagogicznego wykorzystania. Należy jednak zwrócić uwagę, że gdy chodzi o kształcenie woli to nie wszystkie pożyteczne cnoty w przykładach bohaterów są potrzebne, dlatego nie każdy przykład może być uważany za odpowiedni. Prócz bohaterów i postaci pociągających w historii, młodzież szczególnie w wieku przejściowym dostrzega również pociągające postacie i w swoim otoczeniu, upiększając je bardzo często nimbem ideału [11]). Nie powinno to jednak razić wychowawcę, gdyż tu chodzi nie o absolutną wartość wzoru lecz o jego pedagogiczne, sugestywne oddziaływanie. Wszak nieraz uczennica podlega wpływowi i naśladuje nauczycielkę lub starszą koleżankę, gdy ta ją pociąga lub imponuje czymś w swym postępowaniu. Powinniśmy te rzeczy wyzyskać dla wychowania woli.

Z powyższego rozważania wynikają następujące cztery rodzaje przykładów:

1) Całe sylwetki historycznych bohaterów.
2) Wybrane momenty z ich życia.
3) Przykłady z otoczenia starszych.
4) Przykłady z otoczenia rówieśników.

Każdy z tych rodzajów przykładu znajdzie swe miejsce i wywrze pożądany wpływ, zależnie od fazy rozwoju, w której znajduje się młodzież.

Całkowite biografie ujęte nieraz jako opowiadania najbardziej pociągają młodsze dzieci w epoce szukania przygód, dążenia do bohaterstwa i zamiłowania do historycznych lub podróżniczych powieści, czyli młodzież w wieku przedpokwitania [12]).

W tym czasie, gdy młodzież zaczyna żyć życiem społecznym, tworzyć grupy wśród rówieśników, wybierać przewódców i ule-

---

[9]) Smiles. Pomoc własna. Warszawa. 1908. str. 371.

[10]) Marden. Siła woli i powodzenie. Wyd. II. Warszawa. 1922, str. 200.

[11]) Dr St. Szuman. Dr J. Pieter. Ks. H. Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Wyd. Nauk. Tow. Ped. Książn. Atlas, 1933, str. 21 i nast.

[12]) St. Baley. Zarys psychologii w związku z rozwojem dziecka. Bibl. Ped. Dyd. Nr 15. Książn. Atlas, str. 320.

gać im, wielki wpływ posiadają jednostki bardziej wybitne wśród rówieśników [13]). Wtedy zjawia się moment oddziaływania na nią przez silne i wartościowe jednostki z grona kolegów.

Gdy następuje okres pokwitania młodzież szuka wzoru lub ideału najczęściej wśród osób starszych często tej samej płci, ulega jej wpływowi, wzoruje się na niej [14]). Zainteresowane osoby starsze mniej psychologicznie uświadomione (zdarza się to nawet wśród pedagogów) posądzają wtedy młodzież o jakieś zboczenia, zamiast troskliwie wykorzystać te momenty dla dobra samej młodzieży, poddając jej odpowiednie sugestie.

Gdy chodzi o wykorzystanie wybranych momentów, to o ile są one ujęte nie jako ciekawe opowiadania, lecz jako krótkie fakty, stwierdzające reguły, mało są dostępne dla młodzieży przed czasem pokwitania. Dopiero gdy kończy się okres pokwitania i młodzież sama chce wyjść ze stanu szamotania się z sobą i otoczeniem, chce przerobić siebie i ułożyć własne, lepsze życie, mając już nieraz lub szukając swą własną linię życiową, wtedy chętnie czyta lub słucha psychologiczne rozważania na temat woli i charakteru [15]). Przykłady z życia bohaterów bywają wtedy ilustracją, dowodem, zachętą do pracy (jest to wiek młodzieży naszej I i II klasy licealnej).

Ponieważ przykład jest jednym z przypadków sugestii, a ta może wywołać kontrsugestię, czyli opór, dla uchronienia się od takich rezultatów oddziaływania należy stosować przykład z wielką ostrożnością.

Każdy z powyżej wymienionych rodzajów przykładu potrzebuje innego zastosowania.

Do rodzaju przykładu wymagającego mniejszej ostrożności należą życiorysy. Wystarczy podać odpowiednio dobraną książkę, a ona wywrze swój wpływ sugestyjny, okaże oczekiwaną sugestię sama przez się bez wyjaśnień z naszej strony. Jednak i tu ukry-

---

[13]) St. Baley. Zarys psychologii w związku z rozwojem dziecka. Bibl. Ped. Dyd. Nr. 15. Książn. Atlas, str. 328.

[14]) St. Baley. Psychologia wieku dojrzewania. Bibl. Ped. Dyd. Nr. 5. Książn. Atlas. 1931, str. 207.

[15]) Dr St. Szuman, Dr J. Pieter, Ks. H. Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Wyd. Nauk. Tow. Ped. Książn. Atlas. 1933, str. 226 i nast.

wają się dwa niebezpieczeństwa pedagogiczne: 1) zły wpływ wywrze nieodpowiednio wybrana książka, niedostosowana do wieku, a co gorzej do kultury umysłowej. Ileż to razy zdarzało się, że osoba przychylająca się ku lekturze — książek religijnych na przykład, po przeczytaniu naiwnie napisanej książki, podanej jej przez osobę do której miała zaufanie, na zawsze lub na długi czas odsunie się od podobnej lektury; 2) niebezpieczeństwo polecenia książki w kontrsugestywny sposób: „Przeczytaj tę książkę, a na pewno poprawisz się ze swego lenistwa, niedbalstwa!" Te wyrazy wystarczą, by oporne dziecko nie chciało czytać książki lub po przeczytaniu jej nie okazało żadnej poprawy.

Względnie łatwe jest stosowanie przykładu starszych osób. Nie zachodzi tu obawa kontrsugestii, gdyż nikt z wychowawców lub nauczycieli nie wskazuje młodzieży w szkole jednego ze swych kolegów jako przykładu; przeciwnie młodzież sama sobie w tajemnicy przed innymi wybiera kogoś z nauczycieli, jako sympatię, wzór i naśladuje go mimowoli. Uwagi rówieśników czy starszych, którzy zauważyli ten fakt, sprawiają młodzieży przykrość, ale zwykle nie odstręczają jej od naśladowania. Robione z większym naciskiem mogłyby wywołać kontrsugestię może na razie zewnętrzną.

Naśladowanie starszych bywa naogół pożyteczne dla dziecka i dlatego podrywanie ich autorytetu jest wielką winą tych, którzy to robią. Najlepiej, jeżeli osobą starszą, którą młodzież obiera sobie za przykład jest sam wychowawca, zna on braki młodzieży i zna jej charaktery, może być przeto najlepszym lekarzem niedomagań tego wieku i współbudowniczym charakteru; wychowawca najdłużej obcuje z młodzieżą, gdy pozostały personel nauczycielski zjawia się na pewne godziny w klasach; rodzice nawet nie pozostają z dziećmi tak długo, jak wychowawca; autorytet jego jest znakomicie podtrzymywany przez samo jego znaczenie w klasie. Młodzież to rozumie, akcentuje niejednokrotnie i bezapelacyjnie: „Tak mówił pan, czy pani wychowawczyni". Jeden wszakże warunek jest tu niezbędny: wychowawca powinien sam wciąż nad sobą pracować, nad swym umysłem i charakterem, by stać się pełnowartościowym autorytetem wewnętrznym [16]).

---

[16]) Kerchensteiner. Charakterbegriff und Charaktererziehung. Teubner. 1929, str. 203 — 228.

Naśladowanie rówieśników wymaga jeszcze większej subtelności ze strony wychowawcy. W każdej klasie są jednostki, które mogą i powinny stać się przykładem. Niech jednak wychowawca czy nauczyciel wystrzega się stawiać je za przykład. Może w ten sposób popsuć dotychczasowe spontaniczne, mimowolne, a dla ogółu nieświadome działanie tych jednostek, wywołać kontrsugestię, wzorowym zaś jednostkom utrudnić współżycie i uczynić te jednostki niepopularne a nawet prześladowane. Nie wynika jednak stąd, by należało zupełnie zaniedbać podawania jako przykład wybitnych kolegów z grona rówieśników. Zbyt wiele cennych wartości posiada podobny przykład: jest bowiem żywy, bliski, wciąż stojący przed oczyma, a przez to posiadający wielki stopień sugestywności.

Należy jednak stosować go bardzo umiejętnie, zwracając uwagę na następujące warunki: osoba podająca przykład musi mieć autorytet w ogóle, podawać winna w sposób niekontrsugestywny, a więc rzadko, bez dodatku moralizatorskiego i w dobrze wybranej chwili. Przykłady rówieśników trzeba stosować odpowiednio do jednostki, gdyż nieraz nawet dobre przykłady są za trudne dla niektórych typów [17]). Mogą budzić w nich zgubne w działaniu uczucie mniejszej wartości, np. dziecku z natury wesołemu, rozbawionemu, wylanemu na zewnątrz, a więc ekstrawertykowi i posiadającemu takież otoczenie w domu nie można dawać za przykład rzadki okaz dziecka introwertyka, skupionego, cichego, ascetycznego, gdyż droga od jednego do drugiego jest za daleka i obie jednostki mają w sobie za wiele kontrastów.

Potrzebne są stopnie przejściowe, by przynajmniej trochę opanować rozproszenie dziecka pierwszego (ekstrawertyka), gdyż w ogóle jest więcej niż wątpliwa możność przerobienia ekstrawertyka na introwertyka. Przy narzucaniu zaś bezpośrednim tak kontrastowego przykładu można wywołać kpiny, wzgardę, jeszcze dalsze odsunięcie się dziecka od takiego ideału, czyli kontrsugestię.

Toteż przykładami rówieśników można w rzadkich przypadkach posługiwać się przed całą klasą. Trzeba znać zbioro-

[17]) Ed. Claparède. Le sentiment d'infériorité chez l'enfant. Cahiers de la pedagogie expér. et la psychol. de l'enfant. No. I. Genève. 1934, str. 22 — 23.

wą duszę tego małego społeczeństwa i trzeba być pewnym przeważającej i wpływowej większości, której zachowanie mogłoby przytłumić opozycję w zarodku.

Ważny też jest sposób stosowania przykładu, jako poparcia pouczenia, do którego nauczyciel czy wychowawca nieraz musi się uciekać. Powinien to robić bez moralizowania wyraźnie zamierzonego, wynikającego z jego urzędu. Lepiej, gdy czyni to przy okazji w czasie towarzyskiej lub przyjacielskiej rozmowy.

Z dwóch metod pouczania indukcyjnej i dedukcyjnej na ogół lepsza jest indukcyjna. A więc lepiej jest, o ile zachodzi tego potrzeba, gdy młodzież niewłaściwie postąpi lub wygłasza nieodpowiednie sądy, wyjaśnić przy pomocy pozytywnego przykładu, że wielcy ludzie inaczej dochodzili do pożądanego rezultatu; a czasem negatywnego przykładu, że takie postępowanie u znanych z historii ludzi nie dawało oczekiwanego wyniku. W ten sposób drogą indukcyjną doprowadzamy młodzież do odnalezienia i przyjęcia zasady postępowania. Tak zdobyta zasada lepiej wrazi się w pamięć, podobnie jak i samo przekonanie. Tylko młodzież starszą lub wyżej umysłowo stojącą można pouczyć drogą dedukcji, a więc podać normę postępowania, wyjaśnić ją i udowodnić rozumowo a potem poprzeć przykładami.

Dla umiejętnego posługiwania się przykładem potrzebne jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela, który powinien bardzo dobrze znać podstawy zasad podawanych w pouczeniu i mieć dostateczną liczbę przykładów pochodzących z naukowych źródeł.

Jedno i drugie można zdobyć przez lekturę i odpowiednie studia, inaczej pouczanie będzie ckliwym moralizatorstwem, a nieumiejętnie dobrane lub często powtarzające się przykłady wywołają ze strony młodzieży zarzuty, z którymi mało oczytany wychowawca lub nauczyciel tylko z trudnością sobie poradzi.

Oto dla ilustracji urywek z przeprowadzonej godziny wychowawczej, na której wychowawca omawia z uczniami konieczność wytężonej pracy jako podstawy dobrobytu ogólnego i zadowolenia jednostki. Z klasy padają głosy: „Organizacja pracy dąży dziś do tego, by wysiłek i samą pracę sprowadzić do minimum“, inny głos: „Po co odkrycia, wynalazki i maszyny?“, trzeci głos: „Wystarczy być parę lat gwiazdą filmową, by zapewnić sobie beztroską przyszłość, na co mi praca!“ Trzeba przyznać, że nie

każdy nauczyciel i wychowawca da sobie radę wobec powyższych zarzutów rozhukanej, licznej i często gotowej do dalszych kontrargumentów klasy.

W obecnym artykule omówiono tylko wstępne zasady kształcenia woli, które dziecko dobrze wychowane powinno z domu przynieść do szkoły, a więc posiadać w swym charakterze. Powyższe rozważania dadzą się streścić w następujących punktach:

Wdrażanie młodzieży do nabywania przyzwyczajeń i podawanie jej przykładów dla wzmocnienia woli ma na celu wzmożenie jednostek przez stworzenie bodźca wewnętrznego, (tendencji determinacyjnej oraz motywów i celu działania), siły[18]), któraby pozwoliła im po wyjściu ze szkoły opanować trudności życiowe.

Wzmocnienie osiągnie się na drodze stosowania przyzwyczajeń i przykładów.

Z przyzwyczajeń uwzględniono tylko te, które potęgują wolę. Dla nauczycieli i wychowawców pozostaje praca wyszukania większej ilości pożytecznych przyzwyczajeń i wdrażanie do nich młodzieży. Przy tym trzeba się kierować pięciu zasadami James'a.

Również w dziedzinie posługiwania się przykładami należy uwzględnić te tylko, które zmierzają do wzmocnienia woli. Przy posługiwaniu się przykładami trzeba pamiętać:

1) O dostosowaniu ich do faz rozwoju młodzieży. Dla klasy I i II gimn. są odpowiednie całe biografie dla II i III — przykłady rówieśników, dla III i IV — przykłady starszych, dla liceum — wybrane momenty z biografij.

2) O zachowaniu ostrożności w podsuwaniu lektury.

3) O unikaniu kontrsugestii.

Wreszcie z metod pouczania lepsza jest metoda indukcyjna z pozytywnymi przykładami; osoba pouczająca musi znać głębiej zasady, których chce nauczać i mieć odpowiednią ilość przykładów.

Na zakończenie trzeba zauważyć, że do kształcenia woli należy przystępować bardzo systematycznie i bez pośpiechu. Zagadnienie kształcenia woli jest kwestią niezmiernie doniosłą nie tylko ze względów indywidualnych, szkolnych ale i państwowych.

---

[18]) Ks. Dr M. Dybowski. O typach woli. Prace psych. p. kier. prof. dr J. Joteyko. Nr. 6. Książn. Atlas. 1928, str. 144 i nast.

Jeżeli szkoła ma istotnie wychowywać młodzież, to musi ją przygotować do życia, a więc wzmocnić i uodpornić; nie inny cel powinien przyświecać szkole i ze względu na państwo.

Jesteśmy narodem młodym otoczonym sąsiadami silniejszymi liczbowo na wschodzie i zachodzie a przy tym i starszymi kulturalnie na zachodzie. Nie przypadkowo chyba niemiecka psychologia uważa wolę za najważniejszy czynnik charakteru, a ich psychologia woli zajmuje pierwsze miejsce w świecie. Niemieckie sfery kierownicze mają podobny pogląd, o czym świadczą liczne miejsca książki Führera: „Mein Kampf und mein Leben“, w której na stronie 463 tak mówi Hitler o klęsce wojny światowej dla swego narodu: „Utraciliśmy zdolność do skutecznej obrony nie wskutek niedostatku broni, ale wskutek braku woli“.

Powyższe słowa dostatecznie podkreślają doniosłość kształcenia woli a zarazem usprawiedliwiają autora obecnego artykułu z podjęcia pracy na ten temat.

STANISŁAW SEDLACZEK.

AKCJA KATOLICKA JAKO CZYNNIK WYCHOWANIA

Jednym z charakterystycznych przejawów w naszej epoce jest komplikowanie się procesu wychowania wskutek zjawiania się nowych czynników na proces ten wpływających. I tak w grupie „nieznanych współwychowawców“ zjawił się film, który z tego punktu widzenia stanowczo za mało jeszcze budzi zainteresowania — i zastrzeżeń. W grupie czynników celowych wychowania ostatnie kilkadziesiąt lat przyniosło ogromny rozwój, a co zatem idzie rozpowszechnianie się, wpływu wychowawczego organizacyj młodzieży i dla młodzieży. Jako czynnik o charakterze mieszanym, częściowo z zamierzonym, celowym oddziaływaniem wychowawczym, częściowo zaś także wychowujący bez zamierzeń w tym kierunku, wymienić można radio. Tyle, aby wskazać czynniki najbardziej rzucające się w oczy.

Jest rzeczą oczywistą, że stwierdzenie tego komplikowania się procesu wychowawczego i narastania coraz to nowych czynników wychowawczych, winno budzić czujność zarówno praktyków,

jak teoretyków wychowania, a także działaczy społecznych, publicystów i wogóle wszystkich poczuwających się do odpowiedzialności za kształtowanie się warunków życia narodu, na które przecież wychowanie może mieć tak poważny wpływ. Jedne bowiem z tych czynników zjawiają się jako sprzymierzeńcy celowego wychowania narodowego, inne zaś mogą się stać jego przeciwnikami, przeszkodami nie raz wysoce niebezpiecznymi w zamierzonym kształtowaniu narastających pokoleń, a także i pokolenia współcześnie dorosłego, jako że człowiek wychowuje się póki żyje.

W tym szkicu pragnę niejako powitać poważny już dziś w swym znaczeniu czynnik wychowania narodowego, jakim jest młoda jeszcze organizacyjnie, ale stara tradycjami idej jakie reprezentuje, Akcja Katolicka. Słowo „czynnik wychowawczy" w zastosowaniu do AK ma inne do pewnego stopnia znaczenie, niż gdy go używamy w łączności z filmem, radiem. AK bowiem jest raczej kompleksem szeregu czynników wychowawczych, reprezentujących zarówno wyraźnie zamierzone oddziaływanie wychowawcze, jak niezamierzone, zarówno bezpośrednie, jak pośrednie, co właśnie niżej spróbujemy wskazać.

Co więcej, Akcja Katolicka, rozpatrywana niejako od wewnątrz, z jej własnego punktu widzenia, jest przede wszystkim ruchem wychowawczym: chce odrodzić wszystko w Chrystusie, instaurare omnia in Christo, właśnie przez przerobienie człowieka, przez wychowanie innego człowieka, bo zresztą jakżeż inaczej jest to możliwe? Jeżeli mówimy tu o Akcji Katolickiej skromnie, jako o czynniku, to dlatego, że patrzymy na tę nową formę odwiecznej akcji katolickiej, niejako z poza niej. Ustawiamy się w rzeczywistej rzeczywistości, której duch Chrystusowy bynajmniej nie przenika i w której mimo wszelkich zapewnień o opieraniu się na „etyce chrześcijańskiej" — katolicyzm bynajmniej nie jest w sytuacji kierownika, lecz w sytuacji wyruszającego do walki o panowanie ducha Chrystusowego. AK zatem w całym konglomeracie — bo nie w sharmonizowanym zespole — oddziaływań wychowujących nasz naród, w szczególności naszą młodzież, jest — może na razie — tylko jednym z czynników.

Zagadnienie AK jako czynnika wychowawczego zaznaczamy tu tylko. Nie zamierzamy przeprowadzać dokładnie analizy tej

roli AK, do czego trzebaby było nie tylko zająć się jej statutami, organizacją wogóle, oraz szczegółowymi wytycznymi jej prasy, ale także poddać szczegółowym rozważaniom dotychczasową działalność, co wobec wielostronności i ogólnokrajowego zasięgu prac AK wymagałoby obszernej rozprawy i szczegółowych dłuższych studiów.

Różny jest stopień celowości wychowawczej i bezpośredniości zamierzeń wychowawczych w działalności AK. Częściowo wpływ na wychowanie wywiera AK pośrednio, ubocznie, przy realizowaniu innych swoich celów. Częściowo oddziaływa AK na sprawy wychowawcze przez wysuwanie postulatów dotyczących wychowania i organizowanie opinii dla poparcia ich przez społeczeństwo. Częściowo wreszcie prowadzi AK własną, bezpośrednią pracę wychowawczą, zarówno w organizacjach młodzieży, jak i wśród dorosłych. Zilustrujemy paru przykładami te jakby stopnie nasilenia wpływów AK na wychowanie.

AK w całej Polsce, więc wszystkie jej cztery t. zw. kolumny, czyli Katolickie Związki: Mężów, Kobiet, Młodzieży Męskiej i Młodzieży Żeńskiej, wraz z Naczelnym Instytutem Akcji Katolickiej i Archidiecezjalnymi względnie Diecezjalnymi Instytutami AK, otrzymują od Episkopatu okresowe, jak dotąd roczne, „hasła", w myśl których ma się w danym okresie odbywać cała praca AK. Hasło okresu bieżącego brzmi: „Katolickie zasady społeczne—podstawą socjalnej przebudowy świata". Celem AK w tym okresie jest dokładne przestudiowanie i przyswojenie zasad społecznych Kościoła, wewnątrz organizacyj AK, wyprowadzenie z nich tez aktualizujących zasady w zastosowaniu do warunków współczesnych w Polsce, wysunięcie postulatów do realizacji, zapropagowanie zasad, tez i postulatów w społeczeństwie i oddziałanie tą drogą na usuwanie niedomagań socjalnych.

Świadomie wysunąłem na początek rozważań przykład hasła AK najbardziej, jak się zdaje, odległego od bezpośrednich celów wychowawczych. A jednak można spodziewać się, że przy końcu okresu poświęconego hasłu społecznemu, da się zauważyć jakaś przemiana w opinii, rozpowszechnią się jakieś pojęcia z dziedziny zagadnień społecznych, zmobilizują się zapewne jakieś tendencje do działania. Inaczej mówiąc, da się stwierdzić jakiś rezultat wychowawczy. Może możnaby dyskutować, czy wolno tak szeroko

brać wyraz „wychowanie“. Zdaje mi się, że wolno, zwłaszcza, że przy szczegółowej analizie zagadnienia przemian socjalnych, jak to m. in. stwierdzono także na konferencji Katolickich Związków Młodzieży poświęconej tej sprawie, okazuje się, że nie można spodziewać się głębiej sięgającej i prawdziwej przemiany stosunków socjalnych bez zmian w duszach, bez przerobienia człowieka — a zatem bez pomyślnych rezultatów wychowawczej działalności, już w tym wypadku wyraźnie bezpośredniej.

Nietrudnoby było udowodnić wychowawczy charakter haseł AK z okresów poprzednich: „Rocznica wiedeńska, jako wezwanie do walki z nowoczesnym pogaństwem“, „Jubileusz Odkupienia wezwaniem do życia wewnętrznego i do duchowego odrodzenia społeczeństwa“, a zwłaszcza hasła „Rodzina w świetle prawa przyrodzonego, objawienie i nauki Kościoła“. Poświęcimy jednak nieco więcej uwagi tylko hasłu AK okresu 1936/37, jako dotyczącemu już bezpośrednio i wyraźnie wychowania. Brzmiało ono bowiem: „Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odrodzenia narodów“.

Rozpoczął się ten okres od ogólnopolskiego studium w Wilnie, gdzie w ciągu 5 dni, w 20 referatach, oświetlono z różnych stron zagadnienie wychowania i wysunięto szereg postulatów. Przypomnijmy tu choćby referaty z zebrań plenarnych: Były one następujące: Ks. prof. dr K. Michalski, „Katolicka idea wychowawcza“, ks. prof. dr J. Stepa: „Wychowanie wobec kultury współczesnej“, ks. dr W. Jasiński: „Współczesne prądy i metody pedagogiczne, w świetle krytyki naukowej i moralnej“, dr K. Górski: „Zasady personalizmu a wychowanie i szkoła“, ks. prof. dr M. Klepacz: „Szkoła wyznaniowa“, prof. L. Skoczylas: „Szkoła jako czynnik wychowania moralnego“, ks. prof. dr M. Sopoćko: „Polskie i katolickie ideały i systemy wychowawcze“, Z. Iwaszkiewiczowa: „Współpraca szkoły z rodziną“, prof. dr E. Piasecki: „Wychowanie fizyczne“, prof. dr I. Czuma: „Harmonia praw Kościoła, rodziny i szkoły — do wychowania“. Ponadto na sekcjach: wychowania religijno - moralnego, rodzinnego, społecznego, seksualnego, wygłoszono szereg referatów, z których wymienię jeden, jako zajmujący się specjalnie bezpośrednią akcją wychowawczą katolicką, mianowicie akcją wśród dorosłych: dr M. Wachowski: „Współczesna oświata katolicka“.

Dorobek ten, zebrany w dużym tonie [1]) jest dokumentem stwierdzającym ważkość czynnika AK w wychowaniu. A znaczenie Studium uwidoczni się nam, gdy sobie uprzytomnimy, że przygotowanie referatów dało sposobność do gruntownego przestudiowania i przemyślenia szeregu zagadnień wychowawczych, że w Studium wzięli udział kierownicy central ogólnopolskich i diecezjalnych, AK oraz liczni działacze katoliccy z całego kraju, że myśli i postulaty rzucone na Studium stały się przedmiotem rozważań i dyskusyj we wszystkich ośrodkach AK, że wreszcie stały się one bodźcem i podstawą do dalszych prac, tak że wpływ Studium bynajmniej nie skończył się z zakończeniem okresu hasła poświęconego katolickiej myśli wychowawczej.

Jak widzimy referaty Studium Wileńskiego bynajmniej nie trzymały się tematu „wychowania religijnego", tak jak zwykło się je ciasno pojmować. Za tym wzorem poszły kursy i studia diecezjalne i inne. Świat katolicki wykazał zainteresowanie zagadnieniem wychowania w całości, a szereg referatów dał dowód znakomitego orientowania się w światowych prądach pedagogicznych i psychologicznych, umiejętności krytycznej ich oceny oraz uznania tego, co na uznanie zasługuje, twórczości wreszcie w wysuwaniu własnych koncepcyj, w przystosowaniu także tez obcych do warunków polskich. Oczywiście fundamentem zawsze był światopogląd katolicki i ducha Chrystusowego starano się wnieść we wszelkie usiłowania rozwiązań pedagogicznych, zajmowano się jednakże wychowaniem w duchu katolickim, a nie tylko „nauczaniem religii" czy nawet „wychowaniem religijnym".

Może dziwne i zbyteczne wydadzą się powyższe podkreślenia aktywności świata katolickiego w dziedzinie myśli pedagogicznej. A jednak nie powinien się dziwić nikt, kto wie pod jakim przytłaczającym ciężarem przewag świata akatolickiego w tej dziedzinie żyjemy; kto zdaje sobie sprawę, jak wiele jest do zrobienia i kto z ubolewaniem stwierdza na dziesiątki lat dające się liczyć opóźnienia katolickiego obozu pod tym względem.

Studium zorganizował Naczelny Instytut Akcji Katolickiej,

---

[1]) Katolicka Myśl Wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego, w Wilnie r. 1936. Poznań, 1937, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, stron 538.

analogiczne studia diecezjalne organizowały A. I. A. K. oraz D. I. A. K. Główny trzon słuchaczy stanowili działacze AK, myśli o wychowaniu promieniowały w społeczeństwo poprzez ogniwa i prasę AK. Rola zatem Akcji Katolickiej jako czynnika w tej sprawie jest wyraźna.

Akcja Katolicka prowadzi także działalność bezpośrednią wychowawczą w ścisłym znaczeniu, a to przede wszystkim w dwóch kolumnach młodzieży, Katolickim Związku Młodzieży Męskiej i Katolickim Związku Młodzieży Żeńskiej, liczących łącznie 10.205 oddziałów parafialnych i 313.387 członków (młodzieży). Katolickie Związki Młodzieży są dzisiaj najsilniejszą organizacją młodzieży wiejskiej, mają duże zasługi i wielkie ambicje na przyszłość także w działach „świeckich". Tak np. od 1928 r. zajmują stale pierwsze miejsce w konkursach przysposobienia rolniczego na terenie całego Państwa. W r. 1936 miały przeszło 60 tysięcy członków w kółkach wychowania fizycznego, w 1927 r. 28.316 członków przysposobienia wojskowego (obecnie Związki nie mają prawa prowadzenia p. w.), itd. [2]).

Ostatnio, w r. 1936, Związki wprowadziły systematyczny trójstopniowy program wyszkolenia, którego zasadą jest praktyczne wprowadzanie zasad Chrystusowych we wszystkie dziedziny życia, a w którym starano się uwzględnić wszystkie najwyższe działy wychowania, w zakresie i sposobie możliwym do zrealizowania w organizacji pozaszkolnej młodzieży pracującej.

Konferencje pracowników Związków zaczynają już swym znaczeniem wybiegać poza ścisłe ramy tych organizacyj, jak np. przedostatnia, (maj 1937) poświęcona zagadnieniom przedownictwa, kierownictwa wychowawczego i kształcenia pracowników w organizacjach wychowawczych pozaszkolnych [3]), oraz ostatnia, poświęcona zagadnieniom wychowawczym, związanym z realizacją katolickich zasad społecznych.

---

[2]) Treściwe informacje o KZMM. i KZMŻ. podałem w artykule „Wychowanie w Katolickich Związkach Młodzieży", Oświata Polska, 1937, nr 4 i osobna odb.

[3]) Referaty i dyskusje z tej konferencji, z dołączeniem bibliografii, wydrukowano w książce „Z zagadnień przodownictwa w Akcji Katolickiej Młodzieży", Poznań, 1938, Ostoja.

Stowarzyszenie Młodzieży Żeńskiej Archidiec. Gnieźnieńskiej i Poznańskiej utrzymuje od kilku lat w Bninie koło Kórnika stały ośrodek kursów dla dziewcząt, znanych jako t. zw. kursy dla narzeczonych, oraz dla kursów organizacyjnych, inne diecezje idą za tym przykładem i tworzą własne ośrodki kształcenia. W kilku wypadkach Stowarzyszenia Młodzieży dały inicjatywę do utworzenia katolickich uniwersytetów ludowych. Praca kulturalno-oświatowa, skierowana szczególnie na zagadnienie światopoglądowe, rozwija się coraz lepiej także w oddziałach Stowarzyszeń Kobiet i Mężów.

Widzimy, że w Akcji Katolickiej zjawił się czynnik już dzisiaj odgrywający znaczną rolę w sprawach wychowawczych w Polsce, w dodatku przybierający na wadze w miarę krzepnięcia i ustalenia się form organizacyjnych AK, wyrabiania się nowych kadr przedowniczych i doskonalenia form pracy.

Stwierdzając niewątpliwy postęp zainteresowania świata katolickiego w Polsce wychowaniem oraz zaznaczające się już rezultaty działalności Akcji Katolickiej w tej dziedzinie, nie można jednakże nie zauważyć, że dla systematycznego rozwoju katolickiej myśli i praktyki wychowawczej brak jest stałej instytucji, skupiającej pracowników i dorobek, pobudzającej i ułatwiającej twórczość, rozpowszechniającej wiedzę pedagogiczną katolicką. Stąd nasuwa się myśl, rzucona już na Studium w Wawszawie w roku ubiegłym, że byłoby pożądane utworzenie Katolickiej Rady Wychowawczej oraz Katolickiego Instytutu Pedagogicznego.

DR TADEUSZ ZAWORSKI.

PROFIL INTELEKTUALNY UCZNIÓW SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH

Prof. Jan St. Bystroń w książce swej pt. „Szkoła jako zjawisko społeczne“ [1]) zwraca uwagę na wielkie znaczenie szkoły w kształtowaniu się społeczeństwa, w tworzeniu i przekształcaniu się różnych jego grup i ich wzajemnym przenikaniu się, w dobieraniu do tych grup osobników o określonej strukturze psychicznej,

[1]) Jan St. Bystroń. Szkoła jako zjawiska społeczne Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, 1934.

należących do pewnych typów rasowych itp. Dzieje się to na skutek przeprowadzanej ciągle przez szkołę selekcji o kierunku częściowo zamierzonym, częściowo zaś uchodzącym uwagi. Zaznacza dalej, że te zmiany mogą w następstwie powodować dalsze, o innym charakterze, o wielkim nieraz dla życia społeczeństwa znaczeniu.

W naszym społeczeństwie jedną z grup, tworzoną w wybitnym stopniu głównie przez szkołę, to nauczycielstwo. Ze swej zaś strony nauczycielstwo przez szkołę wpływa na kształtowanie się psychiki całego społeczeństwa. Ten proces kształtowania psychiki odbywa się nie tylko przez mechaniczne przenoszenie przez program określonych dziedzin wiedzy z książek czy też pamięci nauczycieli do dusz młodzieży, lecz również — i to bodaj że w większym jeszcze stopniu — przez przenoszenie się wartości kulturalnych wychowawcy, nie dających się ująć w żaden program, w sposób trudny do ujęcia w metodyczne prawidła. Stąd wydaje się dość ważną rzeczą badanie szkoły wytwarzającej nauczycieli i śledzenie dokonywanych przez nią w społeczeństwie przemian.

Badania referowane w dalszym ciągu tej pracy stanowią mały przyczynek do tego zagadnienia. Odnoszą się one do młodzieży seminariów nauczycielskich a więc do szkoły, która dziś już nie istnieje. Ale jak z jednej strony warto czasami wiedzieć, co było przedtem, tak z drugiej znów trudno uwierzyć, aby nowe zakłady kształcenia nauczycieli mogły odrazu odmienić bieg rzeczy. Podjęty trud nie będzie więc stracony. Temat zacieśniono do kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, ograniczając się do badań profilu intelektualnego i określenia przynależności rasowej.

W pierwszej swej pracy o seminarzystach [2]) autor niniejszego artykułu dał kilka przyczynków do znajomości uczniów seminarium nauczycielskiego w Poznaniu; w tej pracy pragnie przedstawić wyniki badań profilu intelektualnego seminarzystów z innych seminariów województwa poznańskiego i pomorskiego. O ile jednak do poprzedniej pracy badani byli uczniowie wszystkich kur-

---

[2]) Ukaże się wkrótce drukiem w Wydawnictwie Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, pod redakcją prof. dr S. Szumana.

sów jednego seminarium, tu badania dotyczyły tylko uczniów piątego kursu, w drugim półroczu r. szk. 1935/36. Można więc przyjąć, że wyniki bez większych zmian odnoszą się do tych osobników, których seminarium po kilkuletnim urabianiu i przeselekcjonowaniu przenosi do stanu nauczycielskiego.

Badania były przeprowadzone w seminariach w Krotoszynie, Ostrzeszowie, Rogoźnie, Lesznie, a że do Leszna przeniesiono na ten rok ostatnie kursy z Rawicza i Wolsztyna, mamy więc wśród badanych także uczniów z tych miejscowości. Badani w Grudziądzu to uczniowie z różnych seminariów pomorskich a więc: z Bydgoszczy, Działdowa, Grudziądza, Kościerzyny, Torunia, Tucholi i Wejherowa. Zbadano razem 194 uczniów, z czego 158 z seminariów województwa poznańskiego i 36 z seminariów pomorskich. Nie jest to wprawdzie liczba bezwzględnie duża. Nabierze ona jednak większej wagi, gdy się uwzględni, że liczba 158 uczniów stanowi 33% wszystkich uczniów i uczennic najwyższego kursu seminariów nauczycielskich w województwie poznańskim w r. szk. 1935/36 [3]), a jeżeli się uwzględni samą młodzież męską, której jedynie referowane tu badania dotyczą, odsetek ten podniesie się do liczby około 66%. Dla uczniów seminariów pomorskich odpowiednie odsetki wynoszą 13% i 26%.

Badań dokonano serię testów, która bliżej omówiona jest we wspomnianej już pracy; badania przeprowadzał autor w pewnych wypadkach osobiście, w innych korzystał z uprzejmości prof. dra Ludwika Jaxy Bykowskiego, mgra Mieczysława Musiała i mgra Henryka Śmierzchalskiego, który przy okazji pobytu w niektórych miejscowościach zechcieli łaskawie badania przeprowadzić, za co na tym miejscu autor składa im serdeczne podziękowanie. Wdzięczność i podziękowanie należy się również Przewielebnemu Księdzu dr docentowi Mieczysławowi Dybowskiemu za wiele rad i wskazówek udzielanych przy pisaniu tej pracy.

W opracowaniu wyników uwzględniono jedynie trzy następujące zagadnienia: 1) zależność profilu intelektualnego uczniów od ich pochodzenia społecznego; 2) stosunki rasowe i charaktery-

---

[3]) Odpowiednie liczby można znaleźć u M. Falskiego, Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1937.

styka intelektualna typów rasowych; 3) uczniowie starsi i młodsi tych samych klas.

1. Tablica przedstawia zależność profilu intelektualnego od pochodzenia społecznego uczniów. Oparto się na średnich, obliczonych dla odpowiednich grup.

TABLICA I.
Pochodzenie i profil intelektualny.

Zawód rodziców	Ilość badanych w %%		Średni profil intelekt.	
	woj. poznań.	woj. pomorskie	woj. poznań.	woj. pomorskie
Urzędnicy i nauczyciele	5,1	14,1	56,3	68,1
Funkcjonariusze	26,1	25,0	56,9	63,1
Rzemieślnicy	16,5	10,9	61,9	76,3
Rolnicy	27,3	37,5	53,0	62,1
Robotnicy	8,5	3,1	59,3	—
Kupcy	7,4	1,6	58,9	—
Inne zawody i niepodane	8,9	7,8	—	—
Razem . .	99,8	100,0	57,1	64,5

Grupy o profilu równym średniemu profilowi ogółu badanych (średni profil = 57.1) to przede wszystkim grupa „funkcjonariuszy", do której zaliczono synów urzędników najniższych stopni i funkcjonariuszy różnych urzędów i przedsiębiorstw publicznych i prywatnych, wojskowych niższych stopni itp. Jest to grupa bardzo liczna, stanowiąca około ¼ część wszystkich uczniów; z tych sfer i ze sfer rzemieślniczych w większych miastach, rolniczych w mniejszych, rekrutuje się największa ilość seminarzystów i tę młodzież można uznać za najbardziej charakterystyczny element uczniowski seminariów nauczycielskich męskich, zwłaszcza że udział młodzieży z innych sfer jest stosunkowo mały. Średni profil intelektualny tej grupy równy średniemu profilowi ogółu badanych popierałby powyższe stanowisko. Dalej, średni profil równy średniemu profilowi ogółu spotykamy u grupy synów urzędników i nauczycieli. Jest to grupa nieliczna w seminariach poznańskich, w pomorskich liczniejsza, co może być wynikiem większego oddalenia od uniwersytetu i związanego z tym trudniejszego do niego dostępu. Zaliczona tu młodzież to niemal

jedyni przedstawiciele sfer inteligenckich w seminariach męskich omawianego terenu; a że dla tych sfer stanowisko nauczyciela szkoły powszechnej nie stanowi awansu społecznego, lecz zastój, albo nawet spadek, więc nie zdolniejsza, lecz raczej mniej zdolna młodzież, stąd pochodząca, kieruje się do seminarium. Dlatego też w badaniach młodzież ta osiągnęła nie lepsze wyniki, jak tego możnaby oczekiwać, lecz mierne. W seminariach pomorskich młodzież urzędnicza osiągnęła lepszy wynik średni.

Bardzo korzystnie pod względem intelektualnym przedstawia się grupa synów rzemieślników oraz robotników [4]). Dla tej młodzieży stanowisko nauczyciela szkoły powszechnej stanowi znaczny awans społeczny, to też i zdolniejsi z pośród niej nie omijają seminarium, zwłaszcza że stąd prędzej niż przez gimnazjum i uniwersytet zyskują stanowisko w zawodzie. Ilościowo synowie robotników są stosunkowo nieliczni, synowie rzemieślników należą do najliczniejszych grup, zwłaszcza w większych miastach (Poznań, Leszno).

Młodzież wiejska uzyskała najniższy profil ze wszystkich grup, niższy od średniego profilu ogółu. Jan Kuchta w swej pracy pt. Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego [5]), stwierdza niższy poziom dzieci wiejskich w porównaniu z miejskimi, jeśli brać pod uwagę stronę intelektualną i podaje przyczyny tego stanu rzeczy. Wyniki referowanych tutaj badań wskazywałyby na to, że kilkoletnie oddziaływanie seminarium nauczycielskiego na młodzież wiejską nie zdołało całkowicie tej różnciy usunąć. Ilościowo jest to grupa najlicznejsza ze wszystkich w seminariach małych miast, gdzie wynosi przeszło czwartą część ogółu uczniów.

Pośród badanych seminarzystów jest niewielu synów kupieckich (w seminariach prowincjonalnych mniej niż w Poznaniu). Średni profil intelektualny tej grupy młodzieży jest niewiele co wyższy od średniego profilu ogółu.

2. Z badań antropologicznych można było osiągnąć jedynie materiały z Krotoszyna, Ostrzeszowa i Rogoźna, tj. razem 91 ucz-

---

[4]) Nie obliczono średniego profilu dla grupy synów robotników w seminariach pomorskich ze względu na małą liczbę osobników; ich indywidualne wyniki są wyższe od ogólnej średniej.

[5]) Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, 1933.

niów określonych rasowo. Pod względem antropologicznym wśród uczniów omawianych seminariów spotyka się oczywiście te same typy rasowe, co i wśród ogółu ludności tego terytorium, z którego pochodzą. Jest to przede wszystkim pięć najliczniejszych następujących typów: nordyczny, subnordyczny, presłowiański, alpejski i dynarski. Poza tym dość liczny jest w tych seminariach typ północno-zachodni (podziału na rasy dokonano wedle systematyki J. Czekanowskiego). Inny jest jednak ich wzajemny stosunek ilościowy, co jest wynikiem dokonywującej się selekcji, ta zaś w dużym stopniu zależy od psychiki, przy czym niemałą rolę odgrywają zdolności umysłowe. Charakterystyka intelektualna poszczególnych typów rasowych, osiągnięta na podstawie tego materiału, zgodna jest w zasadzie z wynikami osiągniętymi przez innych autorów (Bykowski, Sobolski, Stojanowski i i.). Wnioski oparte są tu — podobnie jak i w pracy o seminarzystach z Poznania — na średniej arytmetycznej wyników badań testowych oraz na analizie kolejności miejsc, zajmowanych przez poszczególnych uczniów w szeregach rangowych. W następującym zestawieniu (tablica 2) podano procentowe rozmieszczenie osobników, należących do każdego z typów rasowych, w czterech ćwiartkach szeregów rangowych, utworzonych osobno z uczniów każdej klasy; uczniowie o najlepszych wynikach znaleźli się w ćwiartce pierwszej (I),

TABLICA II.

Rozmieszczenie typów rasowych w szeregach rangowych.

Typ antropologiczny	Ilość badanych		Z tego...% znalazło się w części szeregu			
	bezwgl.	w %%	I	II	III	IV
nordyczny	9	9,9	33,3	33,3	11,1	22,2
subnordyczny . .	46	50,5	26,1	28,3	19,5	26,1
północno-zachodni	8	8,8	25,0	12,5	50,0	12,5
alpejski	4	4,4	0,0	25,0	75,0	0,0
dynarski	6	6,6	16,7	16,7	50,0	16,7
presłowiański . .	6	6,6	16,7	0,0	50,0	33,3

najgorsi w czwartej (IV). Liczby zdecydowanie większe w obrębie każdego typu ujęto w obwódkę o linji ciągłej, liczby nieznacznie wyższe w obwódkę znaczoną linią przerywaną.

Typy: nordyczny, subnordyczny i północno-zachodni, mają taki sam średni profil, przy czym jest on równy średniemu profilowi ogółu. W szeregach rangowych nordycy zajmują w większości miejsca lepsze, co widać na tablicy 2. Choć zdarzają się wśród nich i mało zdolni, ogólnie biorąc, przedstawiają element pod względem umysłowym wartościowy. Nieco gorszy wynik osiągnęli w dziedzinie wyobraźni, co również zgodne jest z przyjętym o tym typie zdaniem. Subnordycy rozdzieleni są we wszystkich ćwiartkach szeregów mniejwięcej równomiernie, z lekką przewagą w dwóch pierwszych. Najlepsze wyniki indywidualne (pierwsze miejsca w szeregach rangowych) należą do przedstawicieli tego typu. „Często uzdolniony nawet wybitnie....“ — pisze prof. Bykowski [6]), podając charakterystykę psychiczną tego typu. Przedstawiciele typu północno-zachodniego wykazali zarówno tu, jak i w poznańskim seminarium, przeciętne zdolności.

Czterej przedstawiciele typu alpejskiego uzyskali wyniki zbliżone do wyniku średniego klasy, do której uczęszczali, jeśli brać pod uwagę profil intelektualny. Wybitnie lepszy wynik uzyskali w dziedzinie wyobraźni. Harmonizuje to z ustaloną o tym typie opinią, że jest to typ średnio zdolny o wybujałej wyobraźni.

Typy: dynarski i presłowiański mają średnie profile niższe od średniego profilu ogółu. Dynarczycy zajęli w szeregach rangowych w większości gorsze miejsca. Podobnie niekorzystnie przedstawił się ten typ przy badaniach w seminarium poznańskim. Również presłowianie znajdują się w szeregach rangowych na miejscach gorszych. Prof. Bykowski, w przytaczanym już miejscu, pisze o typie presłowiońskim: „— pod względem umysłowym mało ruchliwy i mniej bystry...“.

Pod względem ilości na czoło wysuwa się typ subnordyczny, który obejmuje przeszło 50% badanych, co stanowi odsetek prawie trzy razy większy, niż odsetek tego typu w ogóle ludności omawianego terytorium. Ponieważ żaden inny typ — nie licząc wszędzie dość licznych mieszkańców — nie skupia więcej ponad

[6]) Encyklopedia Wychowania, Warszawa, Nasza Księgarnia, Tom I, str. 176.

10% ogółu uczniów, ta przewaga liczebna typu subnordycznego z tym większą siłą narzuca się uwadze. Podobny zupełnie wzajemny stosunek ilościowy typów stwierdzono przy badaniach w Poznaniu; stwierdzono tam, że jest to wynikiem naturalnej selekcji, która działa na korzyść tego typu, powiększając jego stosunkową liczebność w miarę przesuwania się w szkole z klasy do klasy. Odwrotnie rzecz się ma z typem presłowiańskim, którego przedstawicieli jest prawie trzy razy mniej w seminariach niż pośród ludności. Selekcja działa na jego niekorzyść. Z podobnym spostrzeżeniem spotkać się można również w pracach prof. Bykowskiego i dr Stojanowskiego. Również typ nordyczny i alpejski wykazują mniejszą liczebność wśród uczniów seminariów niż pośród ludności. Osobników należących do innych typów rasowych, poza wymienionymi i omówionymi pięcioma najliczniejszymi, dość rzadko spotyka się w seminariach, jak zresztą pośród ludności w ogóle.

3. Prof. Bykowski w swych licznych badaniach nad uczniami gimnazjalnymi stwierdził, że uczniowie starsi stanowią pod wieloma względami mniej wartościowy element, niż uczniowie młodsi tych samych klas i ujął to zjawisko w tzw. „prawo mniejszej wartości elementów starszych w klasie". Prawo to odnosi się i do dziedziny intelektualnej. Ilustrują je odpowiednie liczby zestawione na tablicy 3, gdzie podano ogólną ilość osobników z różnych roczników i średnie profile poszczególnych roczników w obrębie omawianych zakładów woj. poznańskiego.

TABLICA III.

Profil intelektualny w zależności od wieku uczniów.

Miejscowość	Najmłodsi	1 rok spóźnieni	2 lata spóźnieni	3 lata spóźnieni	4 i więcej lat spóźnieni
	Profil intelektualny				
Krotoszyn	60,1	57,3	53,3	55,0	—
Leszno	69,7	60,8	56,5	—	—
Ostrzeszów	63,6	55,7	51,9	59,7	49,6
Rawicz	61,5	57,4	60,2	55,9	—
Rogoźno	61,8	54,6	49,1	—	—
Wolsztyn	61,2	57,7	48,1	—	—
	Ilość osobników				
	25	39	57	23	14

Pośród uczniów omawianych seminariów, tak jak i w seminarium poznańskim, liczniejsi są uczniowie starsi wiekiem niż młodsi, przy czym najliczniejsi są uczniowie o dwa lata spóźnieni w stosunku do przepisowego, najniższego wieku na daną klasę, potem spóźnieni o rok, dopiero trzeci skolei co do ilości jest rocznik najmłodszy, któremu dorównuje prawie rocznik o trzy lata spóźnionych. Dość liczni są również uczniowie jeszcze starsi.

Średni profil intelektualny, obliczony dla poszczególnych roczników, maleje w miarę wzrostu lat (trzy wyjątki, psujące idealną regularność liczb podanych w zestawieniu nie mogą tu mieć żadnego większego znaczenia). Znaczy to, że im starsi uczniowie, tym — biorąc przeciętnie — mniej zdolni. Inaczej nieco było w seminarium poznańskim, gdzie najzdolniejszymi okazali się nie najmłodsi uczniowie, lecz drugi skolei rocznik. W porównaniu z gimnazjami uderza w seminariach znaczna przewaga liczebna uczniów starszych. Jest to wynikiem zapewne częstszego powtarzania klasy przez uczniów, to powtarzanie zaś wynikiem ujemnej oceny przez nauczycieli wartości duchowych ucznia, w porównaniu z uznawanym za konieczne minimum, a dalej, w związku z tym, chęci przedłużenia okresu wpływów szkoły na uczniów.

Streszczając wyniki przedstawionych badań, dochodzi się do wniosków:

1. Seminaria męskie omawianego terenu stanowiły czynnik, dzięki któremu do stanu nauczycielskiego szkół powszechnych przechodziła przede wszystkim młodzież warstw uboższych. Młodzież ta przedstawiała przeciętnie większe wartości intelektualne niż — nieliczna zresztą — młodzież seminarialna z warstw inteligenckich.

2. Pod względem antropologicznym seminaria te wprowadzały do stanu nauczycielskiego przede wszystkim element subnordyczny, który obok elementu czysto nordycznego okazał się pod względem intelektualnym wartościowszym od innych ras.

3. Kilkoletnie oddziaływanie seminarium na młodzież wiejską nie zdołało zatrzeć zupełnie różnic intelektualnych między młodzieżą wiejską i miejską.

4. Uczniowie starsi w klasach, przeważający liczebnie, stanowili pod względem intelektualnym gorszy materiał uczniowski, niż uczniowie młodsi w tych samych klasach.

Z PIŚMIENNICTWA

Ks. dr Michał Sopoćko, docent Uniw. Wileńskiego, Mikołaj Łęczycki, O wychowaniu duchowem. Wilno, 1935, (stron 304).

O. Łęczycki, S. J. (1574 — 1653), należy do najpłodniejszych pisarzy na niwie teologicznej i pedagogicznej XVII wieku. Nie wszystkie jego dzieła zostały już ogłoszone drukiem: niektóre zaginęły podczas zawieruchy 30-letniej wojny, inne pozostają dotychczas w rękopisach. Ważniejsze prace zostały wydane zbiorowo w dwóch tomach in folio pt. „N i c o l a i L a n c i c i i S. J. o p u s c u l o r u m t o m u s p r i m u s — 838 stron — e t s e c u n d u s — 936 stron (Antwerpia 1650). Dwa następne wydania ukazują się w Ingolsztacie. Ks. Sopoćko opiera się głównie na tych drukach, ale dociera także, gdzie potrzeba, do innych źródeł.

Stylem jasnym i potocznym przedstawia nam Ks. Sopoćko poglądy O. Łęczyckiego na wychowanie duchowe czyli jego h o d e g e t y k ę. Dowiadujemy się tedy, jakie O. Łęczycki zakreślił cele wychowawcze, jakie polecał środki i metody. Konstruuje on a posteriori, analizuje naturę wychowanka, stwierdza jej instynkty i popędy zmysłowe, umysłowe oraz chcenia niższego rzędu, a przeciwstawia im odpowiedniki wyższego rzędu: miłość duchową, zadowolenie i radość intelektualną, estetyczną, społeczną, moralną, religijną. Zadaniem wychowania jest dopomagać pierwiastkom wyższego rzędu w walce, która się rozgrywa w wychowanku między pożądaniem niższej a wyższej natury. Skutkiem tych wychowawczych zabiegów będzie coraz to większa pewność pierwiastków wyższych i uduchowienia niższych (s u b l i m a c j a—powiedziałaby dzisiejsza psychochologia) i, co za tym idzie, harmonia wewnętrzna duszy czyli stały szlachetny charakter (cel bliższy, doczesny), najwyższym zaś celem wychowawczym, względnie samowychowawczym, jest chwała Boża i szczęśliwość wieczna.

Mimo podkreślenia walki, która się toczy wewnątrz człowieka, jako następstwo grzechu pierworodnego i osobistych upadków. O. Łęczycki nie uważa ciała jako wroga duszy, ale wyznając kierunek spirytualizmu (Arystotelesa i Św. Tomasza), nie pozwala stosować surowych umartwień i rezygnacyj ani ostrych metod karności. Pedagogikę jego cechuje ton łagodny i ciepły oraz umiarkowany optymizm wychowawczy, znajdujący złoty środek między złudną wiarą w doskonałość natury ludzkiej a małostkowym niedocenianiem środków pedagogicznych, między ciasnym przymusem a bezgraniczną swobodą w wychowaniu. Wychowanka należy tak prowadzić, aby w swe siły nie dufał, ale w nie ufał, używając ich coraz samodzielniej. Autor jest więc idealnym poprzednikiem kierunku dzisiejszej S z k o ł y P r a c y (Twórczej). Konsekwentnie zajmuje rozumne stanowisko wobec autonomizmu i heteronomizmu wychowawczego w kwestii dziś tak często omawianej, dowodząc jasno, że jedno i drugie jest w wychowaniu nieodzowne. Daleko było jeszcze wówczas do „w i e k u d z i e c k a" i i n d y w i d u a l i z m u A d l e r a, a O. Łęczycki wierzy w możliwość wychowania nawet najbardziej zaniedbanych dusz.

Sympatyzując z molinizmem, O. Łęczycki uwydatnia w swej pedagogice ważność wolnej woli, jest przede wszystkim zwolennikiem metod czynnych, a wrogiem biernego sekciarskiego mistycyzmu, kwietyzmu i jansenizmu. Arcyważnym środkiem wychowawczym jest więc poddawanie motywów działania, zwłaszcza porywających przykładów, idei i ideałów. Skutkiem dodatnich poczynań wychowanka jest rodzące się w nim zadowolenie, co go pobudza (prawem efektu — powiedzielibyśmy dzisiaj) do coraz to dalszych i coraz to więcej wartościowych czynów. Stąd radzi on budzić i uświadamiać w wychowanku uczucie radości po spełnionym dobrym uczynku. O. Łęczycki jest więc także wyznawcą hasła dzisiejszej „Szkoły Radości" w najszlachetniejszym słowa znaczeniu.

Lecz z drugiej strony autor jest zupełnie świadom przewrotności i słabości natury ludzkiej. Zastanawia się więc nad tym, co czynić wobec przewinień młodzieży. Kary i represje uważa za środek drugorzędny, często zawodny. Dlatego zaleca metodę pewniejszą: czujny nadzór wychowawczy, zapobiegający zdrożnościom, i częste doprowadzanie wychowanka do Sakramentów św. W poglądach tych wyprzedza on o prawie 200 lat wielkiego pedagoga XIX wieku: Św. Jana Bosko, który na metodzie zapobiegawczej oparł system wychowania swego.

O osobie wychowawcy ma on bardzo wysokie pojęcie. Jako ojciec i lekarz, wychowawca winien odznaczać się przede wszystkim wielkodusznością i wspaniałomyślnością wobec wychowanków swoich.

W całokształcie swoich poglądów pedagogicznych O. Łęczycki jest wybitnym przedstawicielem umiarkowanego humanizmu chrześcijańskiego, który zawsze jest aktualny, bo wychowanie zawsze rozwijać musi to, co ludzkie w człowieku. Jakkolwiek był zakonnikiem karnym, przecież w zagadnieniach naukowych nie ulega bezkrytycznie innym autorom i zachwalanym pedagogicznym hasłom, ale potrafi wypowiadać swe własne, oryginalne przekonania, różniące się nieraz od poglądów ówczesnego wieku, nawet od Szkoły Jezuickiej. Wnikliwą intuicją umie odczuć myśl katolicką, zwykle środkową, pewną prawdę między zmagającymi się wówczas wierzeniami przeróżnych herezyj. Posiada on rzadką umiejętność przekonywania i pociągania czytelnika, który nie może się oprzeć urokowi cnoty, przezeń przedstawionej, a nie odwrócić od grzechu, nawet od małej niedoskonałości, którą potrafi odmalować jako szkodliwą i niebezpieczną. Każda kartka pism jego zdradza, że przemawia wytrawny znawca dusz i miłośnik młodzieży.

„Opuscula Spiritualia" O. Łęczyckiego zostały już przetłumaczone na prawie wszystkie języki europejskie, literatura o nim jest jednak jeszcze nader uboga. Jego systemu pedagogicznego nikt jeszcze nie oświetlił. Czyni to pierwszy ks. prof. Sopoćko. Praca nie była łatwa. Łamiąc pierwsze lody, musiał ks. Sopoćko zapoznać się doskonale z dziełami O. Łempickiego, podpatrzeć ich naukowe podłoże, wyłuskać przewodnie zasady i zapatrywania. O Łęczycki nie zajmuje się

bowiem teoretycznymi spekulacjami, ale podaje z reguły tylko praktyczne wskazówki wychowawcze, jako owoc długoletnich doświadczeń pedagogicznych, poczynionych na różnych posterunkach w kolegiach. Nie mniej trudną była sprawa powiązania tych wszystkich myśli w jeden zwarty naukowy system. Wywody O. Łęczyckiego tworzą wprawdzie przemyślaną całość w zakresie poszczególnych traktatów, jednakże wszystkie dzieła razem wzięte nie zlewają się w jeden zwarty system, tem mniej, że w obręb uwagi Ojca nie wchodzą wszystkie zagadnienia pedagogiczne. W konstrukcji ks. Sopoćki wolelibyśmy widzieć tu i tam inne ułożenie materiału, ale praca była oczywiście „predestynowana" układem O. Łęczyckiego.

Poważny szereg wybitnych nazwisk, z jakimi spotykamy się w rozprawie ks. Sopoćki, świadczy o sumienności i skrupulatności jego w ujmowaniu zadania. W orszaku cytowanych pedagogów zauważamy brak Ludwika Vivesa. Czyżby O. Ł. nie znał tego wielkiego teoretyka i praktyka, któremu zawdzięczamy usystematyzowanie pedagogiki humanistyczne? Istnieją analogie, które pozwalają przypuszczać, że oglądał się on jednak na zdanie Vivesa.

Jeśli chodzi o szczegóły wywodów autora, spotykamy tylko pomniejsze niedociągnienia. I tak czytamy np. (str. 30), że „grzech pierworodny zburzył w człowieku harmonię władz" (lepiej: zamącił, zakłócił itp.) rozwodząc się o harmonii jako celu wychowawczym, można było wspomnieć, że cel ten przyświecał już Platonowi, acz nieco inaczej jak O. Łęczyckiemu (str. 55); doskonale przedstawia nam autor stanowisko O. Łęczyckiego wobec kar wychowawczych, nie wspomina jednak słówkiem o jego poglądach na nagrody, które, jak wiemy, w wysokim stopniu stosowały szkoły jezuickie (str. 130); w części III pożądanym było uwydatnić silniej możliwość nabycia cnoty przyrodzonej także przez dusze niereligijne, a przeciwstawić wyższość cnoty nadprzyrodzonej w myśl dowodzeń O. Łęczyckiego; pewnego wyjaśniającego słowa wymagałby rozdz. 2, części III, w jakim rozumieniu uważa O. Ł. rachunek sumienia, czytanie duchowne, rozmyślanie, pamięć na obecność Bożą za środki wychowania przyrodzonego, kiedy one z reguły uchodzą za środki nadprzyrodzone.

Te i podobne usterki nie ujmują jednak pierwszorzędnej wartości dzieła, którym Czcig. Autor wzbogacił naszą literaturę pedagogiczną. Ks. Sopoćko wykazał, że ważne zasady wychowawcze, uważane jako zdobycz XX wieku, znał już i wcielał w czyn O. Ł., który tym samym zasługuje na uwagę tych wszystkich, którym leżą na sercu zagadnienia pedagogiczne w ogólności, a wychowanie duchowe w szczególności. Nowocześni hodegeci więc (jakże ich mało), zanim sięgną po pióro, niechaj zapoznają się wpierw z hodegetyką O. Łęczyckiego, którą z całą słusznością nazwać można „przedmurzem prawowierności", tak bardzo dziś u nas zagrożonej przez wpływy neopogaństwa z Zachodu i Wschodu.

Ks. Dr Karol Mazurkiewicz

Robert Dottrens. Le progrès à l'Ecole: sélection des elèves ou changement des méthodes. Collection d'actualites pedagogiques. Editions Delachaux et Niestlé S. A. Neuchâtel (4 rue de l'Hopital) Paris 7e (26 rue St-Dominique). str. 183.

Jest to bardzo ciekawa i pożyteczna książka, która powinna się znaleźć w ręku każdego nauczyciela. Autor daje tu praktyczny obraz wybitniejszych teorii pedagogicznych. Książka składa się z 2 części. Część I omawia główne momenty ewolucji szkolnictwa powszechnego. Cz. II — zasadnicze metody swobodnej i indywidualnej pracy. W części pierwszej autor po omówieniu zagadnienia selekcji i klas przechodzi do przedstawienia ewolucji metod nauczania od początku XIX w. Kolejno omawa nauczanie zbiorowe, metodą Bella i Lancastera, następne Herbarta. Główny zarzut stawiany tym metodom, jest ten, że dziecko pozostaje wciąż bierne, główna rola spoczywa w ręku nauczyciela, nie ma tworzenia charakteru i osobowości, a rozwijanie ducha uległości.

Dopiero szkoła czynna, szkoła pracy, wzięła za punkt wyjścia psychologię dziecka. Nauczanie ma być dostosowane do zupełnie odmiennych postulatów: szkoła na miarę dziecka, szkoła istnieje dla dziecka, dziecko może być dobrze uczone tylko wtedy, jeżeli jest rozumiane; nauczyciel może dobrze uczyć, jeżeli może obserwować cechy charakteru dzieci, wady, zalety, sposoby postępowania, czyli dzieci muszą być swobodne i czynne, by mogło się to w życiu szkolnym przejawić. Zadaniem szkoły jest kształcenie charakteru i umysłu, a nie tylko wzbogacenie pamięci.

Dziecko powinno rozwijać się harmonijnie. Rozwija się tylko wtedy, gdy jest czynne.

Następnie autor omawia metody uznające te postulaty, więc a) nauczanie specjalne podstawą którego jest danie dziecku jego własnej czynności w zakresie ogólnej czynności klasy (właściwie jest to nauczanie indywidualne o pozorach pracy zbiorowej), b) z kolei zajmuje się autor metodą Decroly'ego podkreślając jej charakterystyczne cechy, które pozwalają ćwiczyć trzy zasadnicze czynności ducha: obserwacja, asocjacja i umiejętność wyrażania (jest to szkoła dla życia i przez życie), c) metoda t. z. Gesamtunterricht. choć właściwym byłoby podkreślenie zasady solidarności. Nauczyciel dąży do wzmożenia twórczej pracy dzieci, popierania pracy indywidualnej, lecz w atmosferze wzajemnej pomocy i współdziałanie. Pozornie forma nauczania jest kolektywna, ale zmienił się duch lekcji. Pytania nauczyciela nie mają na celu kontroli, lecz dostarczenie dzieciom sposobności do wypowiedzenia się. Dalszym krokiem do twórczej czynności jest metoda swobodnej dyskusji. Zapewnia ona wielką swobodę dzieciom, ale zakreśla bardzo trudną rolę dla nauczyciela, który ma nie dopuszczać do marnowania czasu, dostarczać informacji, poprawiać błędy i nie odbierając swobody dzieciom prowadzić jednak pracę według obmyślanego planu.

Wreszcie zaliczyć tu należy tzw. szkołę radosną, twórcą jej jest Włoch Lombardo Radice. W Szwajcarii pani Bochetti Alberti zorganizowała taką szkołę w Kantonie Tessin. Dzieci mają wielką swobodę w wypełnianiu z góry ułożonego planu.

Następny (VII) rozdział poświęca autor metodom pracy w zespołach i wylicza 3 najbardziej charakterystyczne próby: metoda projektów Kilpatricka, plan jenajski Petersena, praca w zespole Cousineta i wreszcie wymienia czwartą niedocenianą dotąd w szkolnictwie metodę harcerską Baden Powella. Autor podaje cechy charakterystyczne każdej z tych metod, sposoby organizowania pracy. Podkreśla cel wspólny: chodzi o wyrobienie odpowiedzialności i solidarności. Usuwa się ze szkoły wszystko, co oddziela od życia: podział lekcji na godziny, stałe klasy, programy, selekcją uczniów, podział według płci itd. Wreszcie przytacza zarzuty stawiane tym próbom, np. Cousinetowi zarzuca zbytnią dogmatyczność w przeprowadzaniu swego planu. W następnym rozdziale przechodzi autor do metod pracy indywidualnej. Do najważniejszych tutaj należą metoda Montessori, plan daltoński i system Winetki. Jednak omówienia tych dwóch ostatnich przesuwa autor do części II-ej, pomija zupełnie metodę Montessori, stawiając jej zarzut, że jest zanadto usystematyzowana i głosząc hasło swobody zanadto krępuje swobodę nauczycieli. A nawet co do swobody dzieci staje się ona dość problematyczną wobec obowiązkowego użycia ustopniowanych pomocy szkolnych. W tym (VIII) rozdziale autor zajmuje się mniej głośnymi próbami organizacji pracy indywidualnej pani Aleksandry Deschamps, Bezarda i Boucheta i próbami podejmowanymi w rozmaitych punktach w Niemczech i w Hiszpanii.

Część II to omówienie zasadniczych metod swobodnej i indywidualnej, tzw. metoda Freyneta, plan daltoński i system Winetki.

Freynet był nauczycielem w Vence w Alpach nadmorskich, porzucił swe stanowisko dla zorganizowania nowej szkoły. Stawia on sobie jako cel przygotowanie jednostek do życia w odrodzonym społeczeństwie przez salidarność ludzi między sobą. Freynet spodziewa się zupełnego przekształcenia społeczeństwa w duchu marksistowskim, jednakże nie propagandy społecznej przez pedagogię. Podstawą jego reformy to poszanowanie dziecka. Punktem wyjścia reformy było wprowadzenie drukarstwa w szkole. Drukowanie wraz w możnością swobodnego wypowiadania się wnosi do nauczania zainteresowanie, tworzy nową atmosferę wzajemnej pomocy, dokładności, pragnienia czynienia dobrze. Odrzucone są podręczniki, które krępują myśl dziecka, natomiast kładzie się nacisk na swobodne wypowiadanie się, wyzyskanie zaciekawienia i czynności dzieci.

Dzieci obserwują, drukują swe spostrzeżenia, wydają dziennik itd. Prace dzieci są wzajemnie zamieniane z innymi szkołami.

Autor przytacza bardzo ciekawe przykłady tych prac.

Najwięcej miejsca poświęca autor reformie pani Parkhurst (plan daltoński) i Washburne'a (system Winetki).

Zasadniczą cechą systemu daltońskiego jest umowa wynikająca z organizacji pracy szkolnej. Zapewnia ona dziecku, pod pewnymi warunkami, swobodę pracy i pozostawia mu za nią odpowiedzialność. Kurs podzielony jest na 10 części według miesięcy. Kurs miesięczny dzieli się na 4 tygodnie, a kurs tygodniowy dzieli się na jednostki czasu, zależnie od tego ile czasu potrzebuje średnio zdolny uczeń do wykonania tej pracy. To właśnie stanowi tę umowę, którą dziecko ma szanować. Podział materiału dokonuje się na podstawie 20 dni w miesiącu, czyli 20 jednostek pracy dziennej. Niema klas w dotychczasowym znaczeniu, lecz laboratoria przedmiotów, gdzie nauczyciel specjalista dostarcza wskazówek i informacyj, tutaj również uczniowie mają wszelkie potrzebne im pomoce naukowe i książki.

Kontrola pracy oparta jest na graficznych wykresach pracy ucznia. Są 3 rodzaje kart i karta klasowa dająca wykres pracy tygodniowej. Karta ucznia — wykres pracy ucznia i karta laboratoryjna — wykres pracy dokonanej w danym laboratorium.

Podręczniki są zastąpione przez specjalne broszurki zawierające wskazówki, dotyczące pracy, szereg ćwiczeń, wskazówki co do liczby jednostek pracy, które reprezentują, wreszcie wskazówki co do pomocy naukowych, literatury, źródeł itd.

Autor omawiając dobre strony tego systemu, do najważniejszych zalicza: dziecko uczy się samodzielnego operowania czasu, ma możność poświęcenia więcej czasu na przedmioty dla niego trudniejsze, w razie nieopanowania kursu z jakiegoś przedmiotu, nie potrzebuje powtarzać kursu ze wszystkich przedmiotów, a tylko tę część kursu której nie opanował.

Zdolniejsi natomiast mają możność przerobienia kursu prędzej. Lecz istnieją słabe strony tego systemu: do najbardziej ważkich zarzutów należałyby zbytni intelektualizm i formalizm, mała rozmaitość w nauczaniu wobec ułożonego z góry ścisłego planu wskazówek itd. niemożność oparcia nauczania na zainteresowaniu, zbytnia przewaga prac piśmiennych, wreszcie za mały wpływ nauczyciela pomimo ogromnej pracy, jakiej od niego ten system wymaga.

Twórcą ostatniej, omawianej w tej książce reformy wychowania, czyli tzw. systemu Winetki, jest Carleton Washburne. Washburne'owi chodzi o rozwój indywidualności. Reforma wychowania ma stać się motorem do zmiany całego życia. Chce on rozwinąć w jednostce indywidualność i świadomość społeczną, by ją przygotować do przyszłego życia. Dąży on do tego łącząc nauczanie indywidualne i kolektywne.

Kurs dzieli się na 2 części: Common Essential, minimalny program, tzn. zbiór wiadomości obowiązkowy dla wszystkich uczniów i group and czeative activities gdzie mogą się przyjmować zamiłowania i uzdolnienia, muzyka, sztuki piękne, praca ręczna, ćwiczenia cielesne, gry sportowe i towarzyskie.

Tu należą wycieczki, dyskusje, uroczystości, udział w dbaniu o dobry bieg spraw szkolnych.

A więc praca indywidualna, a obok niej praca kolektywna, która zajmuje połowę czasu szkolnego.

Jak i kiedy dzieci się uczą podaje autor przy analizie zajęć w Winetce i przytacza liczne i ciekawe przykłady. Washburne jest zwolennikiem samodzielnej kontroli, ustanowił szereg testów kontrolujących, które dzieci same sobie zadają po przerobieniu części kursu. Na zasadzie wykonania testów podejmują prace dodatkowe dla przełamania trudności, z jakimi się spotkały. Testy są ułożone systematycznie, więc ten kto je przerobił dobrze, ma dowód że dobrze opanował kurs.

Praca indywidualna w Winetce jest swobodna jak w Daltonie.

Jednostki pracy są tak określone, że nawet dzieci o powolnym rytmie pracy, mogą nadążyć, promocje są zniesione, Jeżeli w jakim przedmiocie ktoś nie przerobił całego kursu, rozpoczyna w roku następnym, tam gdzie przerwał w r. ub.

Autor jest zwolennikiem systemu Winetki, uważa, że Washburne wybrnął zwycięsko ze słabych stron systemu daltońskiego. Książka napisana zwięźle, jasno, przejrzyście. Czyta się ją z zainteresowaniem i bardzo łatwo. Autor przedstawia systemy pedagogiczne bezstronnie, dokładnie, podkreślając najbardziej charakterystyczne cechy, wykazując, choć krótko, dobre i słabe strony.

Byłoby bardzo pożądanym przetłomaczenie tej książki na język polski.

P. T.

W walce o własny pogląd na świat, z przedmową dra Mariana Wachowskiego, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań, 1938.

Mamy tu nowy przyczynek do powiększającego się w ostatnich czasach zbioru dokumentów psychologicznych — pamiętników z okresu młodzieńczego. Autorka jego pochodzi ze wsi, ale w swym rozwoju ulegała wpływowi także kultury dużego miasta fabrycznego, pracuje w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży Żeńskiej. O celu pamiętnika mówi ona sama w pierwszym jego zdaniu. „Do pisania tego pamiętnika skłoniła mnie chęć utrwalenia ...pewnych głębszych przeżyć, walk duchowych i głoszonych haseł i ideałów przez ludzi jednej grupy społecznej". Znajdujemy tu „dość dokładny opis zmagania się z wartościami kultury otoczenia i wywalczania własnego poglądu na świat". (dr Wachowski, w przedmowie). Opis ten jest tym wartościowszy, że możemy poznać warunki społeczne, w jakich walka o pogląd na świat odbywa się. Tłem jej bowiem jest uniwersytet ludowy „młodowiejski", do którego autorka pamiętnika dostaje się jakby przez nieporozumienie. Pamiętnik stanowi obok materiału psychologicznego, również materiał pedagogiczny: mamy w nim przedstawiony konflikt tym ciekawszy, że jedynym przedmiotem sporu jest różnica kierunku ide-

owego. Wszystko zdaje się składać na to, by jaknajlepiej ułożyły się stosunki między wychowawcą-kierownikiem uniwersytetu wiejskiego, a wychowanką, pełną zapału, inteligentną, łatwo zżywającą się z ludźmi. „Wychowawca ...ma do niej szczególne zaufanie i powierza jej zadania trudniejsze, uczenica zaś odnosi się do niego z wielkim szacunkiem i sympatią..." Sielankę stosunku niszczy różnica kierunku ideowego. Jedynie ona jest przedmiotem sporu, a spór ten, chociaż toczy się w sposób dramatyczny, nie wyzwala antagonizmu osobistego". „Pamiętnik nasz odtwarza daleko idącą współzależność wychowania od tego, co się dzieje poza murami szkoły" (dr Wachowski).

Ale o trzeciej jeszcze wartości pamiętnika musimy tu wspomnieć, o której przedmowa milczy: dowiadujemy się z niego, co się na prawdę dzieje w murach uniwersytetu „młodowiejskiego". Wydawcy pamiętnika, coprawda, zatarli jego nazwę, jak i nazwiska wychowawców. Może i lepiej się złożyło, że można rozpatrzyć treść działalności wychowawczej p e w n e g o uniwersytetu „młodowiejskiego" w oderwaniu od wskazania o który uniwersytet chodzi. Rozważań tych bowiem nikt nie może potraktować jako ataku na siebie.

Uchronić się zarazem jednak wypadnie od sugestii, że to wszystkie uniwersytety „młodowiejskie" taki mają zasadniczy kierunek ideowy. Wyciągać takie wnioski ogólne na zasadzie wiadomości dotyczących jednego uniwersytetu—byłoby niesprawiedliwością. O innych uniw. lud. na podstawie t e g o m a t e r i a ł u żadnych wniosków wyprowadzać nie możemy.

Co się naprawdę dzieje w „Pawłowie"? Jaką postawę ma zająć pedagog, wobec zjawiska, które człowiek, Polak musi oceniać ze stanowiska swego poglądu na świat? Czy pedagog, krytyk piszący w czasopiśmie naukowym ma przyjąć postawę oderwaną od swego czy jakiegokolwiek poglądu na świat i oceniać zjawiska wychowawcze „wznosząc się ponad różnice światopoglądów"? Odpowiadam na to: przy ocenie działalności wychowawczej taka postawa jest niemożliwa. Działalność wychowawczą trzeba oceniać przede wszystkim z punktu widzenia jej c e l u, a dopiero następnie rozpatrzyć można metody. Im lepsze stosuje się, metody, prowadzące do złego celu wychowawczego, tym większą szkodę przynosi taka działalność wychowawcza. Oto postawa, jaka wydaje się słuszna.

W pojęciu celu „Pawłowskiego" systemu wychowawczego istotne jest oderwanie wychowanka od katolickiego poglądu na świat. I to wbrew pozorom, o których niżej. Kilka cytat niech uzasadni to twierdzenie (podkreślenia moje). W wykładach „kol. kierownik omawiał stosunki i warunki życia w Polsce, doszukiwał się powodów zła u samego zarania Polski, omawiał jaką rolę tu odegrało chrześcijaństwo. Mówił, że niepodległość wewnętrzna to największe zadanie człowieka, że moralność wypływa z wewnętrznych cech jego. „Młoda Wieś", jest to rozprostowująca fala przeciw przeginaniu karku przez szlachtę i duchowieństwo.

Chrześcijaństwo się przyczyniło do wzięcia w niewolę wsi, uciemiężając ją podatkami".

„Walka z egoizmem duchowieństwa i obszarników trwa od czasów Piastów, Jagiellonów i jest aktualna po dziś dzień. Chrystuc zniósł niewolnictwo w ewangelii, a jego Kościół utrzymywał je. Papież przekazał bezkarność duchowieństwu i magnatom. Od XIII wieku sprzedano szlachectwo i wolność chłopów. Kościół chce utrzymać ludzi w konserwatyźmie, nie pozwala im rozmyślać. Międzynarodówka rzymska, jaką tworzy papież, jest nieraz nieodpowiednia i niewygodna dla poszczególnych państw. Chrzest Polski wtłoczył ją na niewłaściwą drogę w kilkaset lat później".

„Władzą na kursie był... Kiedyś starościna z koleżankami wpadły na pomysł, aby zaproponować na zebraniu powieszenie krzyża w jadalni, gdyż nie było żadnego znaku wiary w nowym gmachu. Na tę propozycję kol. kierownik odpowiedział: „że u nas wywieszanie wszelkich znaków jest nie przyjęte i że nie życzyłby sobie, abyśmy to uczyniły". Nawiasem mówiąc „znaki" wisiały w „Pawłowie": choćby portrety.

„Dostałam obrazek Matki Boskiej Ostrobramskiej i powiesiłam go w jadalni. Koleżanki były zadowolone iż to uczyniłam, ale bały się nawet mi towarzyszyć. Kierownictwo w pierwszych dniach tego obrazka nie zauważyło .... dopiero kiedyś .... jeden z przyjezdnych gości mówił, że religii nic nie zarzuca, tylko duchowieństwu, że i uniwersytet zachowuje ducha pobożności, bo przecież wisi obrazek na ścianie. Wtedy profesor mocno oburzony pyta się kto to uczynił, a ja spokojnie odpowiedziałam, że to moja rzecz. Spadł na mnie taki potok słów, że w pierwszej chwili zaniemówiłam z oburzenia, mówił, że się sprzeciwiłam woli kierownika, a tym samym popełniłam grzech w moim zrozumieniu, że czczę papiery, kukły, drewno, a nie Boga, że u mnie pobożność jest na zewnątrz, a w sercu jej nie ma, bo gdyby było inaczej, to by zbyteczne mi były drewienka krzyżowe i papierki malowane, a wystarczyłaby siła boska w przyrodzie".

„Któregoś dnia Witka miała referat na temat Kościoła, kleru i religii. Sama była prawosławną, więc trudno było od niej wymagać gloryfikowania religii katolickiej. Na początku przeczytała rozdział z podstaw ruchu młodowiejskiego, następnie przedstawiła potrzebę religii i modlitwy, no i resztę, to krytyka w całej pełni, nieraz i słuszna, a tak bolesna dla katolika.

Za ten referat dostała burzę oklasków, a dyskusja była jeszcze mocniejsza. Mówiono, że Kościół nic nie da wsi, że organizacja Kościoła wyrzuca ze swej sfery wartościowych ludzi, że religia jest własnością prywatną każdego człowieka, a Bóg pośrednika nie potrzebuje, że Kościół jest

zaprzeczeniem idei Chrystusa, a księża to pobielane groby. Według zdania kierownika, to religia katolicka jest gwiazdą zachodzącą, a Akcja Katolicka nie stoi na wysokości zadania, bo idzie pod rękę księży".

Tych cytat, wydaje mi się, wystarczy dla wykazania, że uniwersytet młodowiejski w „Pawłowie" walczy z poglądem religijnym — w szczególności katolickim.

Jest to tym ciekawsze, że zachowuje się tam pewne jakby fragmenty życia religijnego: kurs rozpoczyna się wprawdzie od czegoś w rodzaju medytacji przed portretem pewnego działacza społecznego, „duchowego twórcy uniwersytetu" — i kończy takąż medytacją, ale na początku i na zakończenie jest także msza św. Bierze się udział w święcie Bożego Ciała. Właśnie te medytacje i ceremonia przed obrazami działaczy, łącznie z fragmentarycznie w pamiętniku podanymi śladami poglądów na religię nasuwają myśl, że w „Pawłowie" straciwszy religię prawdziwą, szuka się jakichś jej namiastek w nastrojach wobec portretu „tak mocnego ducha", a „siły boskiej" szuka się w przyrodzie.

I takie stanowisko wobec religii zaszczepia się wychowankom. Osobny temat tu się nasuwa, który tylko zaznaczamy: wiele uczestniczek kursu, czasami wszystkie, oburzają się na postępowanie kierownika w tych sprawach, ale nie mają odwagi przeciwstawić się, a nawet wypowiedzieć swe zdanie. Oczywiście, nie chcą narazić się na to co słyszy autorka pamiętnika od swoich wychowawców, tak troszczących się o samodzielność osobowości chłopskiej. Ten temat zahacza już o inne niż dotyczące celu zagadnienie: o kwestię stosunku wychowawcy do wychowanka, kwestię szczerości w tym stosunku. Na szczerość zdobywa się tu w pewnym stopniu tylko autorka pamiętnika. Czy to jednak świadczy dobrze o metodach „Pawłowa"?

Jest jeszcze druga dziedzina poglądu na świat kształconego w „Pawłowie", nasuwająca bardzo poważne zastrzeżenia. Celem wychowania musi być zespolenie jednostki z narodem, wzmacnianie wewnętrznej spoistości narodu. Tymczasem już z pamiętnika odnosi się wrażenie, że w „Pawłowie" hoduje się zamiast narodu polskiego, jakiś nowy naród chłopski w Polsce. Rozpala się poczucie różnic stanowych, niechęć wsi do miasta. Próbkę tonu wychowawczego mamy w takim zapisku pamiętnika. „Uniwersytet odwiedziło kilka pań, gdy odjeżdżały, kilka kursistek odprowadziło je, — i wsiadły z nimi na bryczkę. Gdy wracały p. kierownik bardzo zdenerwowany powiedział:. uczę i uczę, a one i tak siadają na pański wózek". Albo taki fragment wykładu kierownika: „ci którzy stoją na jego (uniwersytetu) czele walczyli, o niepodległość, a ci, którzy w tym czasie zdradzali ojczyznę chcą zająć najwyższe stanowiska".

Nic dziwnego, że nawet nasza oporna autorka pamiętnika pewnym wpływom uległa: „przekonano mnie, że endecja to kapitaliści, którzy wyzyskują chłopa i robotnika". Więc jednak i w stosunku do tej młodej osoby „Pawłów" jakąś cząstkę swego celu wychowawczego osiągnął.

Można by mi zarzucić, że zbyt jednostronnie zająłem się „Pawłowem" odpowiem: piszę nie o uniwersytecie młodowiejskim, lecz o pamiętniku pewnej jego wychowanki. Główną zaś linią przewodnią przeżyć w tym pamiętniku utrwalonych jest walka dziewczyny katolickiej, wychowanki Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży, a narzucanym jej areligijnym i klasowym poglądem na świat.

St. S.

Pedagogický Sbornik. Ročnik 1936, čislo 5 — 6, Jan Uher Brno, Koedukácia. Vydawa Matica Ślovenská.

Autor przeprowadził ankietę, w której brało udział 166 słuchaczek i 164 słuchaczy obu brneńskich seminariów i akademii pedagogicznej w Brnie. Wypowiedzi w sprawie koedukacji będą się odnosić zarówno do szkół ludowych i powszechnych, jak i do szkoły średniej. W pracy swej Jan Uher podaje liczne wyjątki z ankiety bogato ilustrujące wnioski, jakie wysnuł on na podstawie opracowanego materiału. O obiektywizmie tego materiału świadczy fakt, że przy większej ilości odpowiedzi uwidoczniają się pewne prawa, które wykluczają przypadkowość. Autor podkreśla zgodność niektórych poglądów na system koedukacyjny u młodzieży pochodzącej z różnych sfer, a rozmaitość tych poglądów zależy najczęściej od czasu, który młodzież spędziła w szkole koedukacyjnej.

Ankieta stawiała szereg pytań, w których na podstawie osobistych doświadczeń w szkole koedukacyjnej słuchacze mieli opowiedzieć jak przedstawia się im koedukacja w świetle własnych obserwacyj i przeżyć, jaki był jej wpływ moralny, jaki stosunek liczbowy chłopców i dziewcząt w klasach.

Opinie podane w ankiecie i oparte na wspomnieniach niezależne są od pobytu w szkole ludowej, powszechnej, czy też średniej i na tym tle nie przedstawiają istotnych różnic. W szkołach powszechnych stosunek liczbowy dzieci każdej płci jest mniej więcej równy, w szkołach średnich zaś liczba dziewcząt zmniejsza się znacznie, tak że dochodzi nawet do jednej piątej. Autor zaznacza, że nie podkreślał w swej pracy tych różnic liczbowych i wielu jeszcze innych, ale za najważniejsze uważa dane o tym jak długo każdy z uczestników ankiety przebywa w szkole koedukacyjnej gdyż przy różnych warunkach różnice doświadczeń znaczne są — w młodszym wieku czy też w wieku dojrzewania lub później — i te różnice tłumaczą przeważnie rozmaitość poglądów.

Za koedukacją bez zastrzeżeń wypowiedziała się większość uczestników ankiety, 59 chłopców i 76 dziewcząt, warunkowo — 31 chłopców i 19 dziewcząt. Przeciw koedukacji wypowiedziało się 57 osób — 34 chłop-

ców i 23 dziewcząt — niezdecydowanych było 69 osób — 32 chłopców i 37 dziewcząt — obojętnych 19 osób — 8 chłopców i 11 dziewcząt.

Najbardziej interesowały autora argumenty podawane w odpowiedziach za i przeciw koedukacji — jako wyjaśniające wielkie różnice zdań istniejące w tej sprawie w społeczeństwie i będące najwymowniejszą ilustracją korzyści i szkody jakie przynosi koedukacja oraz oświetlające jej zalety, wady i przeszkody natury moralnej.

Opierając się na wyniku cyfrowym ankiety widzimy, że chłopcy uznają za największą wartość koedukacji uszlachetniający wpływ dziewcząt na nich, tak pod względem zachowania się, jak i rozwoju poczucia estetycznego. Koedukacja sprzyja wytworzeniu prawdziwie koleżeńskich stosunków; rozbudzona ambicja sprzyja rozwojowi intelektualnemu, bo dziewczęta są zwykle pilniejsze, lepiej się uczą. Chłopcy cenią wartość kulturalną koedukacji, która pomaga im w nabywaniu ogłady towarzyskiej. Zaznaczyć należy, że korzyści ze wzajemnego poznawania się, które przyczyniają się do wzbudzenia szacunku u drugiej płci, podkreśliło niewielu tylko chłopców. Tylko ośmiu chłopców również mówi o wpływie ściśle moralnym, wobec tego w wartościowaniu ogólnym wpływ czysto moralny stoi dopiero na 9 miejscu. Na ostatnim miejscu wymienione są praktyczne wartości — chłopcy stają się trzeźwiejsi w poglądach swych na dziewczęta co ich zabezpiecza przed zbytnim uleganiem urokowi dziewcząt.

Dziewczęta przywiązują najwięcej wagi do wzajemnych dobrych stosunków jako następstwa wspólnej pracy i przyjaźni. Tu została osiągnięta najwyższa cyfra odpowiedzi dodatnich przy klasyfikacji wartości. Odnośna liczba po stronie chłopców nie dochodzi nawet do połowy tej, jaką osiąga u dziewcząt. Zgadzają się one z chłopcami co do uszlachetniającego wpływu koedukacji na chłopców, tylko w ogólnej klasyfikacji chłopcy stawiają wpływ na pierwszym miejscu a dziewczęta na drugim. Jest to bardzo ważny i wyraźny czynnik dodatni koedukacji, który można i należy wyzyskać. Również istnieje nieznaczna tylko różnica w wartościowaniu wzajemnego poznawania się, które chłopcy stawiają na czwartym a dziewczęta na trzecim miejscu, zgadzając się z chłopcami, że wzmaga on realizm i trzeźwość wzajemnych stosunków. Dziewczęta przywiązują większą wagę niż chłopcy do wartości współzawodnictwa w nauce i do ambicji. Odnosi się to również do wzajemnego wpływu obu płci na siebie, który to wpływ uważają one za skuteczną pomoc w doskonaleniu się. Tu znów mamy jedną z głównych wartości dobrze pojętej koedukacji. Koedukacja zdaniem dziewcząt pomaga szczególnie chłopcom do pozbycia się nieśmiałości, niezręczności, nabrania pewności siebie

Zdaniem dziewcząt chłopcy więcej zyskują na obcowaniu towarzyskim z nimi niż one na obcowaniu z chłopcami. Ale obie strony uczą się szanować siebie wzajemnie poznając się lepiej, przekonują się o równej wartości dziewcząt, co dziewczętom dodaje pewności życiowej, odczuwają bowiem, że nie są ani mniej uzdolnione, ani mniej rozwinięte od chłopców.

Pozytywny pożytek moralny koedukacji dziewczęta stawiają na ostatnim prawie miejscu, podkreślając że one są stroną czynną działając umoralniająco na chłopców.

Podane tutaj korzyści jakie koedukacja daje młodzieży mają tak wielką wartość, że gdyby ograniczyć się do stwierdzenia dobrych stron koedukacji, możnaby bez wahania wypowiedzieć się za nią. Autor zajmuje jednak postawę krytyczną i wyczekującą. Zarzuty bowiem stawiane koedukacji są tak ważkie, że jak pisze on: „Jeślibyśmy byli zmuszeni przyznać słuszność choćby małej części tych zarzutów nie moglibyśmy uznać bez zastrzeżeń koedukacji jako powszechnego systemu wychowawczego, o ile nie mielibyśmy skutecznych sposobów przeciwdziałania im lub zupełnego ich usunięcia.

Z odpowiedzi chłopców, przeciwników koedukacji widzimy, że na pierwszym miejscu stawiają jej oni zarzut, że obniża poziom moralny zarówno chłopców jak i dziewcząt. Świadczą o tym liczne przykłady i przeżycia podawane w odpowiedziach. Mówią one o wybujałym i przed wczesnym seksualizmie, któremu ulegają nietylko chłopcy ale i pewna część dziewcząt. Na drugim miejscu mamy zarzut stronniczości nauczycieli i pobłażliwości dla dziewcząt. Zarzut ten podkreślany bywa z mniejszym lub większym naciskiem, co wskazuje na różnice postępowania nauczycieli w stosunku do dziewcząt i różne stopnie faworyzowania ich. Mniej zarzutów stronniczości stawiają chłopcy nauczycielkom. Ta pozorna stronniczość i pobłażliwość może być wywołana tym, że dziewczęta są pilniejsze, mniej sprawiają kłopotu nauczycielom, łatwiejsze są do prowadzenia, ale wiele przykładów ma swoją wymowę i świadczy, że zarzuty chłopców są słuszne. Przytem dziewczęta mało skarżą się na stronniczość nauczycieli i na uprzywilejowanie chłopców.

Chłopcy twierdzą, że o ile klasa koedukacyjna nie dzieli się na dwie grupy odmiennych płci wrogo do siebie usposobionych i wzajemnie oskarżających się, to dziewczęta przyczyniają się do wywołania niezgody między chłopcami, którzy rywalizują między sobą walcząc o przywilej imponowania dziewczętom albo o względy urodziwszych.

Młodzież obu płci stwierdza zgodnie, że dziewczęta ordynarnieją obcując z chłopcami—ale chłopcy umieszczają ten zarzut na piątym miejscu— dziewczęta na pierwszym. Zarzut ten wydaje się słuszny, ale gdy jedni twierdzą, że część tylko dziewcząt ordynarnieje — lub ordynarnieje do pewnego stopnia — drudzy stosują ten zarzut do wszystkich dziewcząt.

Tak samo jak zwolennicy koedukacji przypisują wielką wagę do wpływu jaki wywiera ona na wyniki naukowe, tak samo przeciwnicy jej wytaczają ciężkie zarzuty, że sprzyja ona bladze, powierzchowności chęci popisywania się.

Przeciwniczki koedukacji zgodne są z chłopcami w opinii o pogorszeniu się zachowywania się dziewcząt i przyznają, że pod wpływem obcowania z nimi dziewczęta zaczynają palić, wyrażać się ordynarnie

itp. i jako wrażliwsze stawiają ten zarzut na pierwszym miejscu. Na drugim stawiają zarzut niezgody między obu płciami, których interesy nie godzą się z sobą, a nawet kolidują. Powstaje rywalizacja, rozdrażnienie wywołane podejrzywaniem dziewcząt przez chłopców, że one uważają się za coś lepszego. Najbardziej wrogie stosunki występują w klasach, trzeciej, czwartej, piątej i szóstej, więc w wieku dojrzewania. W klasach najmłodszych, młodzież trzyma się osobno, w klasach najstarszych stosunki układają się już przyjaźnie. Przeciwniczki koedukacji stwierdzają (na 4. miejscu), że chłopcy ordynarnieją, bo chcą imponować dziewczętom „tężyzną" i prześcigają się w ordynarnych opowiadaniach, dowcipach, aby jednocześnie w ten sposób wyrazić im swoją pogardę. Zachowanie się takie rozciąga się również na nauczycieli wobec których starają się być wyzywający, żeby również popisać się swoją odwagą przed dziewczętami. (Typowe zjawisko dla okresu dojrzewania płciowego.) Poziom nauki obniża się. Chłopcy są mniej pilni, wyśmiewają się z dziewcząt, że zbyt wiele się uczą, co w końcu wpływa ujemnie na pilność dziewcząt, które po pewnym czasie zaniedbują się, uciekają się do ściągaczek i wszelkich szachrajstw. Zainteresowania erotyczne równeż odrywają bardzo od nauki.

Cały szereg różnych zarzutów jak i część tych, które są podawane jako ujemne strony koedukacji nie są specjalnymi właściwościami koedukacji. W każdej szkole tak żeńskiej jak męskiej są pewne jednostki wywierające wpływ demoralizujący na klasę. Odpowiedzi ankiety wykazują, że wpływ taki mają przeważnie repetenci, to znaczy jednostki w większości wypadków bądź do pewnego stopnia wykolejone, bądź niżej stojące umysłowo, bądź odnoszące się z lekceważeniem do nauki.

Bardzo ważną rzeczą są zarzuty stawiane nauczycielom. Wymagałyby one osobnego rozważenia.

Autor zbija mylne przekonanie tych którzy w różnicy charakteru i życia uczuciowego zainteresowań i zamiłowań chłopców i dziewcząt widzą przeszkody do koedukacji. Koedukacja założona jest właśnie na fakcie różnicy między obu płciami i na wykorzystaniu zalet jednej dla dopełnienia i doskonalenia drugiej.

Na podstawie obrazu jaki dała ankieta P. Jan Uher dochodzi do wniosku, że koedukacja idealna nie istnieje — ale przy pewnych sprzyjających warunkach może dać doskonałe rezultaty. Warunkami tymi zdają się być — równa mniej więcej ilość chłopców i dziewcząt w klasie — koedukacja musi być prowadzona od klas najmłodszych, bo przy mechanicznym łączeniu dwu klas szczególnie w epoce dojrzewania wynik będzie wyraźnie negatywny. Poza tym poważną rolę odgrywa środowisko i sfera o ile są mniej więcej jednolite, gdyż wówczas reakcja na różne wpływy jest podobniejsza i wrażliwość bardziej jednakowa. Najważniejszą rzeczą jednak jest rzecz najbardziej przypadkowa to jest skład klasy. Muszą być brane pod uwagę różnice zdolności, temperamen-

tu, wrażliwości charakteru, różnice bardzo liczne nawet w normalnych warunkach wychowania, i to co może być dobre dla jednej klasy przy zmienionych warunkach, gdyż warunki nie powtarzają się, nie będzie takim dla drugiej. Tem ważniejszą sprawą jest wpływ nauczyciela, którego zadanie jako wychowawcy w szkole koedukacyjnej jest bardzo trudne i potrzebuje wielkiego wyrobienia, specjalnego przygotowania, i umiejętności sprawiedliwego pokierowania stosunków wzajemnych między chłopcami i dziewczętami. Są odpowiedzi, w których zastrzeżenia w sprawie koedukacji odnoszą się właśnie do roli nauczyciela. Autor dochodzi do przekonania, że obecnie mamy tylko k o n s t r u k c j ę i o ile nie mielibyśmy mieć dobrych nauczycieli dla prowadzenia szkoły koedukacyjnej to lepiej żeby koedukacji nie było. Koedukacja jest „postępem" o tyle o ile służy celom wychowczym w całym znaczeniu tego słowa. Bez spełnienia tego warunku jest tylko czczym szyldem. *Z. M.*

W a l e n t y M a j d a ń s k i. „G i g a n c i", str. 234, nakładem autora.

Książka ta, która szuka rozwiązania trapiących dziś całe narody problemów i — trzeba przyznać — szuka w sposób niebanalny, książka, która żywo zajmuje się sprawą wychowania powinna zainteresować bardzo nauczycielstwo. Autor chce odtworzyć wizję świata jutrzejszego, pragnie przewidzieć, jak muszą wyglądać ustroje przyszłości — jeśli mają być ustrojami katolickimi.

Cechą dzisiejszych cywilizacji twierdzi on jest przede wszystkim zanik woli. Ludzie bezwolni tworzą „cywilizacje nieśmiałe", cywilizacje wygodnictwa, gdzie wielkie wysiłki rozumu poświęca się, aby uzasadnić i wytłumaczyć potrzebę życia wygodnego, jedynie dlatego, że ofiara osobista wymaga napięcia woli, na jakie cywilizację nieśmiałą nie stać. Z woli rodzi się odwaga, największa i najtrudniejsza odwaga poświęcenia i ofiarności. Aby zmusić się do ofiary trzeba mieć wolę wyrzeczenia się wygody i własnej egoistycznej korzyści. Dziś z braku woli wynika brak odwagi wyrzeczenia się. A więc cały ustrój dąży do usprawiedliwienia „nieśmiałości". Dwie charakterystyczne cechy dzisiejszości uwypukla autor: pierwsze to rozbicie rodziny, druga — „uwięzione wychowanie".

„Kobieta trumna" — to symbol bezwoli naszych czasów. Wobec obawy macierzyństwa, wobec obawy ofiary dla dziecka — kobieta woli być bezdzietną. Przerost erotyzmu, cywilizacja „typu pan, pani, pies", hedonizm — to wszystko wynik obawy przed wysiłkiem wyrzeczenia się rzeczy łatwych i przyjemnych — dla rzeczy trudnych lecz wielkich.

„Wychowanie uwięzione" ma służyć również obronie przed wysiłkiem, przed poświęceniem. Wychowanie zamknięto tylko w szkole, kanony etyki, obowiązek moralności — pozostały jedynie dla „młodych". Dorośli stworzyli dla siebie inne prawo, wygodniejsze, gdzie „teoria moralności nie obowiązuje. Każdy, przechodząc do starszego społeczeństwa, wyzwala się

z prawa obowiązującego w szkole, otrzymuje przywileje dorosłych. To odcięcie obowiązków młodzieży od przywilejów dorosłych zamknęło, „uwięziło" wychowanie w szkole. Dlatego też „wychowanie uwięzione" nie daje żadnych wyników, bo brak przykładu wychowawczego, a wychowanie szkolne staje się jakgdyby dyscypliną, której znajomość obowiązuje teoretycznie.

Wyzwolenie z dzisiejszego stanu może przynieść jedynie wiara. Nie może to być wiara bierna, ucieczka od życia czy tylko kontemplacja. Wiara wyzwoli heroizm, wyzwoli ogrom poświęcenia. Świat jutra muszą zbudować święci. Dążenie do świętości wymaga przede wszystkim olbrzymiego wysiłku woli, bo z jednej strony trzeba pokonać trud wyrzeczenia się własnych potrzeb, z drugiej strony trzeba zmusić się do czynu, do pracy. Trzeba wielkiej odwagi, aby wejść na drogę świętości. Ale jedynie tą drogą można godziwy ład przyszłości zbudować.

W takim ustroju przyszłości zostanie wyzwolone wychowanie, obejmie nie tylko szkołę ale całe życie ludzkie, przeniknie wszelkie dążenia ustrojowe polityczne i społeczne.

Harmonijne wychowanie stworzy warunki, w których świętość nie będzie już wyjątkiem — ale naturalnym wynikiem wychowania.

Dziś już — według autora — młode pokolenie rozumie konieczność ofiary i wysiłku woli, dziś już dążenie do świętości staje się wśród młodych coraz bardziej zrozumiałe i powszechne. Młodzi tworzą cywilizację heroizmu.

Książka Majdańskiego jest przede wszystkim niezwykła i śmiała. Razi w niej wprawdzie wiele rzeczy, razi styl patetyczny, razi zbyt bezpośrednie i uproszczone traktowanie niektórych spraw — choćby nazwy świętość i święty — ale mimowoli narzuca się pytanie, czy to właśnie czytelnikowi nie brak odwagi do takiego bezkompromisowego stawiania sprawy? Intencją autora jest wstrząsać uczuciami i umysłami. Książka niewątpliwie wstrząs wywołuje. Ludzie niewierzący potraktują ją może z lekceważeniem, ale autor pisał „tylko dla wierzących", a tym wiara nakazuje dążenie do świętości, dla tych wizja ładu, w którym ofiara i wysiłek woli zespoli cały naród, jest niewątpliwym bodźcem do pracy.

J. Wyszyński.

Pamiętnik Kresowy. Zeszyt II. Jan Kornecki, Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny, z przedmową Stanisława Zielińskiego, Warszawa 1937, str. 131.

Pamiętnik Kresowy wydając swój zeszyt I (Stanisław Sedlaczek, Harcerstwo na Rusi i w Rosji 1913 — 1920) tak przedstawia cel swego wydawnictwa:

„Wielka Ruina zmiotła z powierzchni Rusi to wszystko, co było polską wiarą i polską pracą. Nie pozostało nic — nawet dla prochów zmarłych zabrakło miejsca w poświęconej ziemi. Przerwana została nić ciągłości dziejów naszych na Kresach Wschodnich.

Trzeba ocalić od zapomnienia twórcze pierwiastki tej przeszłości.

Trzeba zgromadzić dokumenty, materiały, wspomnienia, obejmujące dzieje żywiołu polskiego na Rusi od powstania Styczniowego do roku 1920".

Cieszyć się należy, że wydawnictwo takie powstało. Dziś żyją jeszcze ludzie którzy w tej pracy brali udział, mogę o niej pisać, mówią o niej z entuzjazmem. Prof. Jan Kornecki takimi słowami kończy wstęp do swej książki „lata te stanowić będą najbardziej pracowity okres mego życia i najpiękniejszą kartę wspomnień osobistych" a Stanisław Sedlaczek tymi słowy określa ducha jakim owiana była praca harcerska. „Podkreślę, że myśmy tam na Kresach Polski i na bezkresach Rosji „stuprocentowo" jak się to dziś brzydko, ale dobitnie mówi, na serio brali P r a w o i P r z y r z e c z e n i e h a r c e r s k i e i ich rozwinięcie w słowach twórców i wodzów Harcerstwa, żeśmy naprawdę sami w swym gronie starszyzny usilnie pracowali nad tem, aby ideał harcerski realizować i młodzież do tego zaprawialiśmy, jak umieliśmy".

Dziś te sprawy są przebrzmiałe, skończone, stały się historią — chlubną kartą w historii kultury polskiej, chlubną kartą nie tylko w dziejach szkolnictwa polskiego ale i w dziejach nauczycielstwa. Praca twórcza jaką dokonało tam nauczycielstwo nie jest może dostatecznie znana i doceniana. Historię tę znać trzeba, o zasługach swoich i prawach pamiętać.

Można by powiedzieć, że jest to zmarnowany ogrom wysiłków, szaleńczej pracy, nie jednostek a ogółu społeczeństwa polskiego na Rusi, nie jednostek, a ogółu nauczycielstwa, ale wtedy gdy praca ta była prowadzona, cel jej był jasny, konieczność niewątpliwa. Jest ona świadectwem nie tylko niespożytej żywotności żywiołu polskiego na Rusi, ale również zdolności do ofiarnego wysiłku całego narodu polskiego, bo przecież w pracy organizacji szkolnictwa na Rusi brali udział w równej mierze kresowcy, jak wygnańcy z Królestwa i Małopolski. Ewakuacja Lwowa przez Rosjan i ewakuacja Królestwa wygnała z domów blisko milionową rzeszę Polaków. Pomoc nieść musiało przede wszystkim polskie społeczeństwo kresowe. Trzeba było zorganizować pomoc materialną i duchową, dać szkoły młodzieży. Powstały dwie polskie organizacje — Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego i Polskie Towarzystwo Pomocy Ofiarom Wojny i one ujęły w swoje ręce pracę oświatową. Gdyby chcieć przedstawić w cyfrach, choćby w krótkości, dzieje organizacji szkolnictwa tych paru lat wojennych, przerosłoby to ramy tego sprawozdania. Cyfry te daje książka prof. Jana Korneckiego, który brał udział we wszystkich poczynaniach oświatowych w Kijowie i podał je również w swych szkicach o szkolnictwie na Rusi w „Szkole Powszechnej" (rocznik 2 i 3). Wystarczy ograniczyć się tylko do wymowy następujących cyfr:

Ustawa o szkołach prywatnych z dn. 1. lipca 1914 r. umożliwiała zasadniczo powstawanie szkół prywatnych z językiem wykładowym polskim, ale władze rosyjskie nie chciały wprowadzić tej ustawy w życie i po wielomiesięcznych staraniach dopiero 1 lutego 1916 r. została otwarta

pierwsza polska szkoła parafialna przy kościele Św. Aleksandra. W r. szkolnym 1917/18 istniało już na Rusi 36 szkół średnich z 7.076 ucz., 1265 szkół początkowych z 76,053 ucz., 9 zawod. z 425 ucz., razem 1310 zakładów naukowych z 83,554 ucz. Do czasu wielkiej wojny żadnych jawnych szkół polskich na Rusi nie było, a istnienie polskości i języka polskiego przypominało tylko wiszące na korytarzach ogłoszenie „wospreszczajetsia goworit po polski' a wydalanie z gimnazjum za rozmowy polskie uczni między sobą, było na porządku dziennym. Po r. 1905/6 kilka zakładów naukowych otwieranych przez Polaków w większych miastach musiało prowadzić nauczanie w języku rosyjskim.

Mimowoli nasuwa się pytanie, które stawia we wstępie p. Stanisław Zieliński: „Jak to się stało, że na tym terenie, pozornie, tak mało przygotowanym dla polskiej oświaty, powstać mogły w ciągu krótkiego czasu szkoły początkowe w liczbie przeszło tysiąca, kilkadziesiąt szkół średnich i nawet szkoła wyższa?" Żeby znaleźć na to odpowiedź trzeba zrozumieć „d u c h a który tę pracę ożywiał, ducha, co z każdej przeszkody tworzył podstawę do nowej inicjatywy, ducha, co urągał groźbie zniczczenia, a w piekle bolszewickiego chaosu umiał ocalić tysiące polskich istnień przed zarazą komunizmu".

Polacy na Rusi żyli swym odrębnym życiem, pomimo że nie mieli ani własnych pism (pierwszy dziennik polski „Dziennik Kijowski" powstał dopiero 1 lutego 1906 r.), ani możności organizowania się, ani możności przemawiania publicznego po polsku: „Gdzie i kto przechował nić ciągłości"? pyta p. Zieliński „Może ofiarny proboszcz pod płaszczykiem przygotowania do spowiedzi. Może jakaś panienka ze dworu, może konspirujący w miastach i osadach fabrycznych studenci Kijowskiego Uniwersytetu czy członkowie organizacyj uczniowskich takich jak „Pet", „Biała Róża". A może poprostu owi wędrowni nauczyciele, inwalidzi z powstań narodowych, poprostu żebracy pobożni lub udający żebraków, oddani sprawie narodowej ludzie prości a wielcy duchem".

W dworach szlacheckich żyły tradycje powstańcze — przez szereg lat istniały tajne szkoły mimo groźby surowej odpowiedzialności, kar i zatargów z władzami rosyjskimi. Chłop ukraiński donosił o tych szkołach policji rosyjskiej, ale częściej: „Patrzał i milczał. A w jego duszy ciemnej i nieufnej rosło pytanie: co zmusza do pracy tych ludzi — panów i lachów, którzy mogliby sobie żyć po królewsku i o niczym nie myśleć, po co łożą pieniądze na sprawę, która im nic nie daje, po co narażają się na wielkie kłopoty, płacą kary i trafiają do więzień". Chłop ten czuł w tym jakąś wielkość niezrozumiałą dla niego i tym tłumaczyć można, że w wielu miejscowościach w latach 1917 — 1919 chłopi chcieli posyłać swe dzieci do szkół polskich, „szkół pańskich", — a nie „mużyckich", ukraińskich.

Autor wstępu mówi dalej, że prawdą jest iż polskość na Rusi nie oparła się niszczącemu pochodowi bolszewizmu wielorosyjskiego — prawdą, że nie pozostał z tego zniszczenia żaden dwór polski na kresach, ale

prawdą jest, że za małymi wyjątkami nie ludność miejscowa mordowała i niszczyła, że w wielu miejscowościach chłop do ostatniej chwili bronił i osłaniał swych „panów", że chciał płacić za ziemię, że działał pod terorem z zewnątrz. Był poprostu rozagitowany. I tu widzimy jak kresowiec Stanisław Zieliński bez żalu i nienawiści tłumaczy i rozgrzesza tego chłopa ukraińskiego, przebacza, jak tyle razy to czyniliśmy, kto wie, może błądząc politycznie, ale grzesząc jedynie ukochaniem tego kraju który był przecież polskim.

By zrozumieć to wielkie dzieło organizacji szkolnictwa polskiego na Rusi, w którym był taki rozmach twórczy, taka siła żywiołowa, taka niespodziewana ofiarność, trzeba znowu przytoczyć słowa autora wstępu:

„Żyło w społeczeństwie kresowem poczucie głębokiej łączności z innemi dzielnicami Polski a jeszcze bardziej potężny żył instynkt związku z naszą przeszłością".

„Na wyroki zagłady, płynące ze źródeł rewolucyjnych i reakcyjnych odpowiadali ofiarnym czynem.

I czyn oświatowy w konspiracji i czyn oświatowy w czasie Wielkiej Wojny, opisany przez prof. Jana Korneckiego, to wszystko były tylko ogniwa tych nieprzerwanych usiłowań naszych Kresów ruskich, to wszystko były etapy przez wieki trwającej, służby na posterunku dziejowym przez Opatrzność tej części naszego Narodu wyznaczonym".

M. Ziembińska.

Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges. Unter Mitwirkung von Fachkennern des In - und Auslandes herausgegeben von Prof. Dr Friedrich Schneider Köln, Freiburg i. B. 1936, Herder. w 8°. Str. XXII i 403.

Wojna światowa była punktem zwrotnym pod niejednym względem. Była nim także dla życia katolickiego, które po tym kataklizmie zbudziło się z nową mocą i rozmachem. Żywotność katolicyzmu zaznaczyła się m. in. w dziedzinie pedagogicznej. Książka omawiana ma zdać sprawę z tego, czego dokonano już w tym kierunku i co by jeszcze zrobić należało.

Chodzi tutaj nie tylko o działalność wychowawczą Kościoła i jego organów, lecz także i przede wszystkim o udział katolicyzmu jako idei i światopoglądu w twórczości pedagogicznej, zarówno teoretycznej, naukowej jak i praktycznej, przy czym wychowanie pojęte jest bardzo szeroko. Tym samym książka ma być pewnego rodzaju encyklopedią współczesnej pedagogii katolickiej. Tego dzieła zbiorowego dokonał redaktor, prof. Schneider, znany z kilkuletniego kierownictwa czasopisma „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", przy pomocy wielu współpracowników.

Na wstępie jest artykuł o roli wychowawczej Kościoła w ogólności, dalej o działalności Stolicy Apostolskiej około sprawy wychowania.

W osobnych rozdziałach omówiono udział katolicyzmu w dziedzinie pedagogicznej w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Anglii, i Irlandii, Francji, Włoszech, Stanach Zjednoczonych Am. Półn., w krajach misyjnych Azji (Indie, Chiny, Japonia), uwzględniając w każdym kraju osobno ogólne znaczenie katolicyzmu jako czynnika wychowawczego, następnie udział w naukach pedagogicznych, a wreszcie praktyczną działalność na różnych polach wychowania. W dalszym ciągu jest szereg prac ponadterytorialnych, syntetycznych na tematy: katolicki ruch młodzieży, katolickie wychowanie do zawodu (przysposobienie zawodowe), uniwersytety katolickie, ruch liturgiczny jako czynnik wychowawczy, wychowanie charytatywne i opiekuńcze, katolickie przyczynki do pedagogiki społecznej oraz udział katolicki w psychologii pedagogicznej.

Jak widać, brak w części szczegółowej rozdziału o Polsce. Stało się to, o ile mi wiadomo, nie z winy wydawnictwa czy redaktora, którzy szczerze szukali współpracownika w Polsce, napróżno zwracali się do różnych osób. Autor, ktńrego ostatecznie pozyskano, nie zdążył już na czas wykończyć pracy. Redakcja zapowiada jeszcze drugi tom, który pomieści oprócz rozdziału o Polsce także inne, które nie znalazły miejsca w pierwszym (np. o krajach słowiańskich, iberyjskich, Holandii i t. d. oraz niektóre artykuły syntetyczne). Polska jest uwzględniona we wszystkich prawie rozprawach ponadterytorialnych, jednak w sposób niekompletny.

Mimo jednolitych zasad redakcyjnych nie są wszystkie rozdziały jednolite co do planu i rozmiarów. Jedne zadowalają się rzutami ogólniejszymi, inne zaś dają drobiazgowe zestawienie szczegółów (np. bardzo cenny artykuł R. Allersa o psychologii pedagogicznej). Informacje obejmują — jak już wspomniano — cały zakres spraw wychowania, a więc prądy ideowe, warunki kulturalne i polityczne, twórczość naukową i publicystykę, zagadnienia tzw. polityki szkolnej (np. szkoła wyznaniowa) oraz organizacji szkolnictwa (programowe i ustrojowe) wszystkich stopni, dane statystyczne o szkolnictwie katolickim, środki wychowawcze, metody dydaktyczne, problemy wychowania rodzinnego (np. wychowanie rodziców, wychowanie seksualne), zagadnienia kultury narodowej i t. d.

Tego rodzaju przeglądy spełniają swe zadanie, jeżeli są kompletne, fachowe i krytyczne. Co do pierwszego postulatu są oczywiste braki, np. zaznaczone już poprzednio, inne natomiast dwa zostały naogół spełnione. Współpracownicy prof. Schneidra, to niewątpliwie ludzie kompetentni, nieraz o znanym w nauce nazwisku, a przytem patrzący trzeźwo na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość katolicyzmu w dziedzinie wychowania. W rezultacie jest to bogate źródło informacyj zarówno dla pedagoga-teoretyka, jak i praktyka.

Ks. dr K. Werbel

Z zagadnień przodownictwa w akcji Katolickiej Młodzieży. Pamiętnik IV Konferencji Związkowej Katolickiego Związku Młodzieży Żeńskiej i Katolickiego Związku Młodzieży Męskiej, odbytej w Poznaniu 2 maja 1937, Poznań, 1938, Ostoja.

Pamiętnik zawiera referaty dr M. Wachowskiego, Praca oświatowa a przodownictwo, oraz Uniwersytet ludowy jako szkoła przodowników dr J. Sułkowskiego, Przodownik na tle dziejów wychowania; ks. dr Cz. Kaczmarka, Ideał przodownika w ramach Akcji Katolickiej; F. Żurowskiej, Przygotowanie do przodownictwa w Oddziale (Katol. Stow. Mł.: St. Sedlaczka, Kształcenie przodowników przez rekolekcje, w obozach i na kursach. Prócz tego mamy tam streszczenie dyskusji, która toczyła się na wspomnianej konferencji nad pojęciem przodownika oraz nad kształceniem przodowników. Ważne uzupełnienie stanowi bibliografia przodownictwa i kierownictwa wychowawczego, obejmująca kilkaset pozycji, w opracowaniu St. Sedlaczka. *(S.)*.

KRONIKA

PROF. KAZIMIERZ TWARDOWSKI.

W dn. 12 lutego b. r. zmarł we Lwowie w 72 roku życia prof. Kazimierz Twardowski. Ś. p. prof. K. Twardowski, jeden z najwybitniejszych filozofów współczesnych, zajmował katedrę filozofii na uniwersytecie J. K. od 1895 r. do 1930, był członkiem kor. Akademii Umiejętności i brał czynny udział we wszystkich pracach i zjazdach filozoficznych. Poza filozofią pracował również w dziedzinie logiki, psychologii, pedagogiki, etyki. W 1897 r. zorganizował pierwsze systematyczne seminarium filozoficzne. Prace jego: Wyobrażenia i pojęcia, O filozofii średniowiecznej, O tak zwanych prawdach względnych, O czynnościach i wytworach, Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki — i długi spis cennych i wybitnych prac zyskały mu sławę i uznanie. Liczni jego uczniowie są znakomitymi siłami i zajmują wiele katedr na polskich uniwersytetach.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: **ANTONINA TYSZKOWSKA.**

TREŚĆ ROCZNIKA VIII (1937)